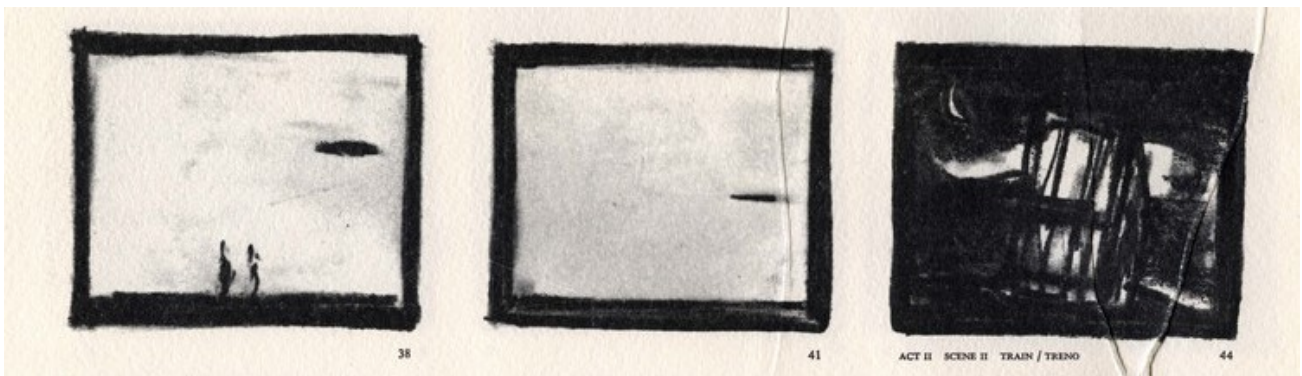


variações do intelecto em zonas de experimentação docente

Tiago de Moraes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU
Linha de Pesquisa: Escrita, Artistas, Variações

Temática: O Exercício da Prosa Docente:
Espécies de espaços de uma docência-pesquisa acontecimento

Variações do Intelecto em Zonas de Experimentação Docente

Tese de Doutorado

Orientador: Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó
Orientando: Tiago Martins de Moraes

Porto Alegre
2023

Tiago Martins de Morais

Variações do Intelecto em Zonas de Experimentação Docente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Máximo Daniel Lamela Adó.

Porto Alegre, 14 de abril de 2023

CIP - Catalogação na Publicação

Martins de Moraes , Tiago
Variações do intelecto em zonas de experimentação
docente / Tiago Martins de Moraes . -- 2023.
142 f.
Orientador: Máximo Daniel Lamela Adó.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Docência. 2. Literatura. 3. Filosofia. 4. Paul
Valéry. 5. Intelecto. I. Lamela Adó, Máximo Daniel,
orient. II. Título.



Lâmina I. Frame do filme *Nostalgia*, de Andrei Tarkovski.

Imagens da Capa:

Recorte desde
storyboards from *Einstein on the Beach*, 1976, by Robert Wilson.
Disponível em: <https://robertwilson.com/works-on-paper>



Lâmina II. Frame do filme *Nostalgia*, de Andrei Tarkovski.

Ao Máximo Adó,
pelo cuidado, leveza e amizade na orientação.
Pelo trabalho, enquanto docente-pesquisador,
que dá força e forma ao meu trabalho
enquanto docente-pesquisador.

À quadrilha do AtEdPo,
espaço de saúde e pesquisa alegre.
Bruna, Dayana, Diego, Duda, Luiz, Mariana, Robson, Máximo.

Aos professores e professoras,
Cristian Mossi, Cristiano Bedin, Clarice Traversini (*in memoriam*),
Luciana Loponte, Rosa Fischer e,
desde a Argentina,
Bibi Anguio, Carlos Skliar,
e Mariana Mussetta -
pela potência das afecções na docência-pesquisa.

À CAPES,
pela bolsa de pesquisa.

À UFRGS,
universidade pública-gratuita
por onde transitei
por doze anos de formação acadêmica.

À FACED/PPGEDU,
espaços de transcrição.

Ao Adriano D'avilla,
professor e cúmplice,
pela amizade incondicional, pela força imprescindível.

Ao Bruno Tedesco e à Sâmia Jotz,
entre santos ou loucos,
meus corações semelhantes.

Ao meu irmão,
Lucas de Morais.

Também ao Alexandre Pandolfo, ao Gabriel (*Herr Degas*),
à Nicole Barbosa e à Renata Silveira.

À Professora Sandra Corazza (*in memoriam*),
potência pedagógica, por instigar, com sua escritura,
uma pesquisa sem deus, sem senhor, sem superego.

RESUMO

Esta tese se apresenta enquanto corpo textual transitório. Híbrida entre o esboço, o rascunho e o ensaio, evidencia uma pesquisa em Educação produzida desde um amálgama de elementos heterogêneos em meio à Literatura, Teoria Literária, Filosofia e Cinema. Trata-se de um educador-pesquisador desaparecido em uma costura polifônica, uma geografia de múltiplas vozes, num exercício de experimentação do pensamento inseparável de um exercício de experimentação escritural. Nesse estado de enunciação, buscamos não dar às costas à linguagem, seus ritmos, suas sinestésias, suas tramas. Enquanto movimento de pesquisa, recorre-se à prática de Paul Valéry de um culto do intelecto, uma aventura intelectual que se erige num uso possível do pensamento desde rigorosa tentativa de viver uma máxima consciência de nossas variações intelectivas excitadas por leituras, escrituras, sons, imagens, sensações, enfim, na coexistência corpo-espírito-mundo. Em seu debruçar-se sobre o intelecto, Valéry esteve interessado nas operações do espírito, movediças, oscilantes. O objeto desta investigação são justamente estes sobressaltos, trânsitos, transes, transições que acontecem especificamente em zonas de leitura, escrita e docência. Tais variações interessam à pesquisa em sua força de engendramento do potencialmente diverso no campo educacional e de produção de uma escritura enquanto aporte sustentável para práticas de ensino que queiram escapar do pré-fabricado da Educação e da inércia pedagógica. Tratamos, portanto, de um objeto que está sempre perdendo sua fisionomia, em deformação, figuração, mudança. Desde essas variações intelectivas – como exercício cada vez mais consciente sobre nossas ações de criação em Educação – esboçamos duas noções pedagógicas: uma docência-pensamento e uma poética da deterioração, seres de ficção conceitual que se almejam potências produtoras de modos outros de habitarmos o educativo. O cinema de Andrei Tarkovski e a literatura de Fiódor Dostoiévski são agenciados na composição de um tom e de uma atmosfera escritural.

Palavras-Chave: Docência. Variações Intelectivas. Literatura. Cinema. Filosofia.

ABSTRACT

This thesis is presented as a transitional textual body, a hybrid between sketch, draft and essay. The text shows a research in Education produced from an amalgam of heterogeneous elements composed by Literature, Literary Theory, Philosophy and Cinema. It is about an educator-researcher missing in a polyphonic seam, a geography of multiple voices, in an exercise of thought experimentation inseparable from an exercise of scriptural experimentation. In this state of enunciation, we try not to turn our backs on language, its rhythms, its synesthesias, its seams. As a research movement, we ally ourselves to Paul Valéry's practice of a cult of the intellect, an intellectual adventure that builds a possible use of thought from a rigorous attempt to live a maximum awareness of our intellectual variations excited by readings, writings, sounds, images, sensations, in the body-spirit-world coexistence. In his study of the intellect, Valéry was interested in the unstable, oscillating operations of the spirit. The object of this investigation is precisely these upsets, transits, transitions that take place specifically in the areas of reading, writing, and teaching. Such variations interest the research in its force of engendering the potentially diverse in the educational field and also producing a scripture as a sustainable contribution for teaching practices that want to escape from Education's prefabricated and pedagogical inertia. We deal, therefore, with an object that is always losing its physiognomy, in deformation, figuration, change. From these intellectual variations - as an exercise more and more conscious about our creative actions in Education - we outline two pedagogical notions: a teaching-thinking and a poetics of deterioration, beings of conceptual fiction that aim to be productive powers of other ways of inhabiting the educative. Andrei Tarkovski's cinema and Fyodor Dostoevsky's literature are brought together in the composition of a writing tone and atmosphere.

Key-words: Teaching. Intellective Variations. Literature. Cinema. Philosophy.

A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primeira.

Paul Valéry

[panorâmicas]

22

[aula]

36

[vésperas]

38

Zona de Experimentação
O Túnel Seco
Método do Espírito Ruminante
Ponto de Encontro

[docência-pensamento]

62

Intro
Intersecção **d+p**
Horizontes Existenciais
Variações Intelectivas
Aterramento
[d+p]
Na Esfera da Produção de Si Mesmo

[poética da deterioração]

92

Modos de Composição
Um espaço Arruinado
Das Inquietações
Levitação
Fragmentos de Aula I
Fragmentos de Aula II

[epílogo]

124

A Revolta de Ivan
Uma palavra a mais

[referências]

135



panorâmicas



Ao princípio, será o espírito – estranho animal que nos habita, *locus* da tessitura de milhares de ligações, amalgamento de heterogeneidades, fluxos, partículas, ondas, em sua potência absoluta de fazer conexões, de multiplicar, de se diferenciar, de engendrar o diverso no curso de seu fluir relacional¹. O espírito humano – esse mistério – erige igrejas e fortalezas, “executa ornamentos cheios de doçura e de grandeza, mil engenhos, e as figurações rigorosas de muitas pesquisas”².

Paul Valéry, no final do século XIX, escreveu sentir-se embaraçado ao se debruçar sobre tal grande tema. Escreveu-o como anotação em seu próprio ensaio, *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*, – anotação posterior ao texto, feita anos depois da primeira publicação em 1894. O espírito é indescritível, inapreensível, muitas vezes indomável, sua existência evidencia a limitação das palavras que justo aí perdem força e virtude. A virtude de dizer o que é, de fixar, de determinar. Em decorrência disso, afirmamos que o ensaio de Valéry – de onde partimos para compôr o nosso – é um texto sem virtude, dedica-se ao mistério despido da triste pretensão de aniquilá-lo. Quando a palavra se depara com o inapreensível é que a escritura tem chance de nascer. Irmanados à nossa fragilidade e à nossa própria estupidez, quando contemplando as trevas ou a bruma, é que ingênua (ou desesperadamente) nasce o texto que cede à incerteza e a ela se conforma, sem, nunca, no entanto, se acomodar. Lugar de geometrias, instrumento prodigioso, nosso drama, nossa aventura, do espírito “promanam aquelas decisões que assombram, aquelas perspectivas, aquelas adivinhações fulminantes, aquelas justezas de julgamento, aquelas iluminações, aquelas incompreensíveis inquietudes, e tolices”³.

1 Na abertura do texto: Cassio Vasconcellos. Algodão #02. Série Panorâmicas 1993-2000.

2 VALÉRY, 1998, p. 23.

3 VALÉRY, 1998, p. 23.

Podemos ler na escritura de Valéry um desvio de milênios de um platonismo que divide o mundo em dois e amputa o corpo do espírito, desprezando nossa morada enquanto viventes. Nosso império é o corpo⁴, escreve Valéry. O intelecto do qual tratamos – e que nos interessa enquanto modo de viver e de fazer educação – adere à existência pulsante, é com a carne, com o frio e o quente, com as vísceras, com o nó na garganta, com a pele, com a angústia, com o trauma, com a ruína, com a respiração mais longa ou mais curta, com os corpos celestes, com os sonhos, com os medos e até com o sono, uma “arca fechada de vida que transporta rumo ao dia⁵” nossa história e nosso destino. Sono, matéria de pensamento, permanência inexprimível.

Leitora e tradutora de Valéry, íntima de seu universo intelectual desde os anos 1970, Márcia Schuback⁶ entende que o pensamento do poeta-filósofo nos libera um corpo aberto para encontrar os fios que ligam a vida humana à vida da natureza, animal e vegetal, cósmica e ancestral. Nietzsche, por sendas similares, apontava a perda de potência de um saber que invisibiliza, ou tira de cena, as forças que nos afetam e nos compõem, a heterogeneidade e a multiplicidade que deslocam o sujeito moderno de seu trono. “Suspender os afetos todos sem exceção, supondo que o conseguíssemos”⁷, viver a experiência intelectual apartada da dança de um corpo intensivo, era, para o pensador alemão, uma castração do espírito. “Existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um ‘conhecer’ perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será nosso ‘conceito’ dela, nossa ‘objetividade’⁸”. Trata-se, portanto, de outro tipo de objetividade, trata-se de um deslocamento, uma preparação do intelecto rumo a um movimento de querer ver distinto, utilizar, em prol do conhecimento, uma diversidade de perspectivas e de interpretações afetivas. Trata-se de não rebaixar a corporalidade a uma ilusão. Desviante das instaurações da metafísica ocidental, a filosofia de Nietzsche propõe que somos corpo e alma e ainda que pareça que ao falar e escrever assim falamos como crianças, a subversão nietzscheana abre um problema filosófico: “por que não se deveria falar como as crianças?”⁹ O corpo é nossa grande razão, é uma guerra e uma paz, ensinou Zaratustra, e tomados de uma lucidez demoníaca dizemos: “Eu sou todo corpo, e nada além disso; e alma é somente uma palavra para alguma coisa no corpo”¹⁰.

Um postulado valeryano: da potência das visões do espírito – essa espécie de máquina não mecânica, errante por excelência – homens e mulheres fazemos nossa força e, também, cavamos abismos na direção dos quais corremos como

4 “Aparecerei a meus membros como um prodígio, expulsarei a impotência de minha terra, ocuparei meu império até as pontas dos pés, tuas extremidades me obedecerão... Mas não é preciso renascer ainda. Ó repouso ainda, reponha-me” (VALÉRY, 2009, p. 11).

5 VALÉRY, 2009, p. 9.

6 VALÉRY, 2021, p. 19.

7 NIETZSCHE, 1998, p. 109.

8 NIETZSCHE, 1998, p. 109.

9 NIETZSCHE, 2010, p. 60.

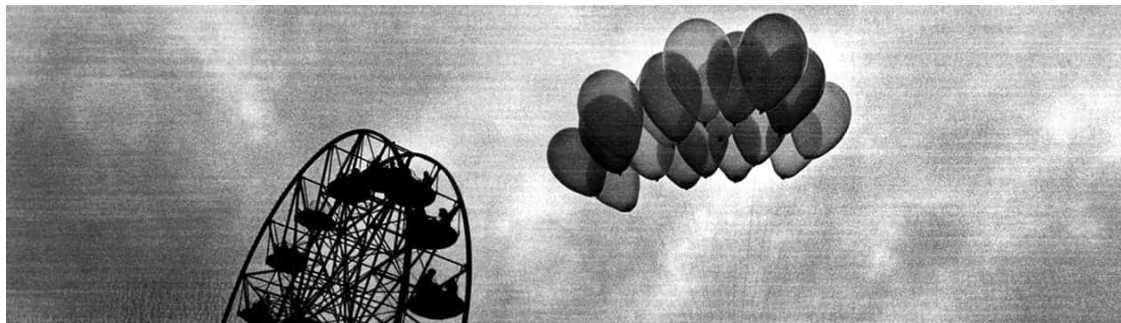
10 NIETZSCHE, 1998, p. 60.

mulas cegas. Podemos ou engendrar fenomenais fantasias de existência, amor, arte, educação e escrita ou nos deixar assombrar por horrores, paranoias, megalomantias, más projeções, medos, ganâncias. Daí que uma dupla vida mental – pensar e observar os próprios pensamentos, aumentar a consciência sobre nossas nuvens combinatórias – funcionaria como antídoto possível à estupidez mortífera, ao mal-estar psíquico-corporal. Fazer um outro texto do texto que se compõe em constante variação em nós mesmos, produzir uma crítica de nossas formações mentais, cuidar para não estender tudo o que nos passa espiritualmente ao campo da realidade, ainda que tudo o que nos passa espiritualmente seja do campo da realidade. Todas as nossas combinações intelectuais são legítimas e podem ser fonte de trabalho, de criação e, também, de destruição.

Dessa faculdade, desse modo de existir consciente – ainda que despidos da abstração de que a consciência é tudo o que há e tendo em vista a dimensão inconsciente do pensamento – desdobram-se outras faculdades. O texto de Valéry, especulativo, aproxima-se e acerca-se do espírito a partir da proposição dessas faculdades. Por exemplo, quando esse modo de ser consciente consegue tornar-se habitual em nós, “a faculdade de adivinhar sempre uma coisa mais intensa ou mais exata do que a coisa dada”. Outra: o poder de “despertar fora de um pensamento que durava demais”¹¹. Quando um pensamento se fixa em nosso espírito, nos tornamos vítimas de uma terrível cristalização, de uma espécie de hipnose, um ídolo: “no domínio da construção poética e da arte, uma infrutífera monotonia”¹².

11 VALÉRY, 1998, p. 29.

12 VALÉRY, 1998, p. 29.



O texto começa de qualquer lugar, movimenta-se como o voo de um balão em dia de ventos amenos ou enquanto a gravação do voo de um conjunto de dezoito balões feita por alguém que está no décimo sétimo andar de um prédio no centro de uma cidade e é surpreendido por essa matilha voadora¹³. Do ponto em que consegue, começa sua pequena aventura cinematográfica. Depois, ao editar o vídeo, escolhe seus começos, ou recomeços. Pode-se começar de qualquer lugar, os inícios são nossas invenções – os cineastas e as feiticeiras sabem disso.

Se apostarmos em um esforço imaginativo e inventarmos um mundo – tomados de um devir-criança e de um devir-revolucionário – e começarmos esse mundo por Adão e Eva, apostamos no mesmo, na infrutífera monotonia. Talvez pudéssemos começar um mundo imaginário, um mito fundacional, com demônios-filósofos, bruxas-poetas, pesquisadores-aborígenes, cineastas-xamãs, filósofas-feiticeiras, *clowns*, *gauches* e bastardos de toda a ordem povoando os espaços educativos, as salas de aula, as didáticas, os currículos, as docências, os textos que se produzem em educação, as formas como escrevemos.

Valéry aponta que a linha reta é a mais fácil de ser concebida entre todas as possibilidades de linhas. Nosso espírito não seria brindado com esforço menor do que seguir um passo a passo de um ponto a outro – mover-se do mais simples ao mais complexo, de um início insuspeito a um ponto de chegada anunciado. Em sua escritura sobre o espírito, V. (como eventualmente o escreveremos de agora em diante), alerta sobre a necessidade de um movimento de desconfiança das exposições demasiado puras. O que está fixado nos ilude. Os trabalhos das ciências – pensemos que Valéry é um leitor do século XIX nesse momento – teriam algo de inumano, uma limpidez e uma ordenação quase burocráticas, que tornariam esses textos alguma coisa como obras de ninguém. Em seu debruçar-se sobre o intelecto, V. esteve, acima de

13 Na abertura do texto: Cassio Vasconcellos. Tivoli Park 03. Série Panorâmicas 1993-2000.

tudo, interessado nas operações do espírito, movediças, irresolvidas. A aventura intelectual, o drama ou a comédia, se dá a ver nas agitações, nas flutuações, nas associações, no movimento, enfim. É por isso que Valéry se interessa pelos manuscritos de Leonardo da Vinci ou pelas notas de Pascal, ali vê o movediço da variação intelectual, acessa alguma coisa da aventura da existência de criaturas do pensamento.

Neste ponto, cabe escrever: o objeto desta investigação em educação são justamente estes sobressaltos, estes fluxos, em suma, a variação intelectual, os trânsitos, transes e transições do espírito que acontecem especificamente em zonas de leitura, de escrita, de devaneio e de docência. Tais trânsitos interessam à pesquisa em sua força de engendramento do potencialmente diverso no campo educacional, em sua força de produção de uma escritura enquanto aporte sustentável para práticas de ensino que queiram escapar do pré-fabricado da Educação e da inércia pedagógica¹⁴. Assim, em aliança com Valéry, poderíamos nos perguntar: qual a força do pensamento na Educação? Ou ainda: como essa heterogênese, essas variações produzidas em movimentos de escriteira, coproduzem problemas, conceitos, linguagens e *práxis* na educação, no âmbito da docência, do currículo, da didática, da aula?

É preciso destacar que tratamos, nesta pesquisa, de um objeto que está sempre perdendo sua fisionomia, sempre em deformação, figuração, modificação. Como forma de capturar o diverso em potencial, de navegar por intensidades intelectivas e evidenciar processos inventivos e tradutórios, experimentamos as oportunidades oferecidas nessas flutuações e traçamos esboços, rascunhos, aulas, ensaios que materializam o texto da tese. Nesse fluir relacional, os encontros são tudo o que temos. É do encontro com o pensamento do outro e com nosso próprio pensar perturbado pelo pensamento-outro que se trata. Encontros que não acontecem apenas fortuitamente, pois a eles nos dedicamos como método de trabalho, como prática de liberação das forças ativas e criativas do intelecto. Tais encontros acontecem na esfera da literatura, da filosofia, do cinema, da teoria literária; ao sabor das palavras, das imagens que se figuram em nosso espírito, mas também da expressão do rosto dos personagens, de seus silêncios, das fotografias que compõem os filmes, dos enquadramentos, das sensações e das reações do corpo ao ar seco de nosso tempo.

Não se trata de um percurso desgovernado, todavia – ou, ao menos, não totalmente –, mas da prática de um rascunho intensivo como cartografia, tarefa poiética, um fazer que consiste em ordenar vigorosamente os materiais que nos fornecem o espírito em sua variação, um deixar-se capturar, como um cão obstinado que fareja potências anorgânicas, pulsações vitais. Essa prática ordenativa não pretende escamotear o fato de que estes rascunhos produzem um universo fragmentário, um ir e vir, um repetir para retomar, encorpar e ir além. A ordenação e o rigor concorrem apenas para que o texto não se torne acúmulo de material desordenadamente jogado.

Dessa ordenação vigorosa – que não prescinde de afirmar um modo de existência desejoso de viver com o caos e seus devires – produz-se duas categorias pedagógicas: uma *docência-pensamento* e uma *poética da deterioração*, seres de ficção conceitual que se almejam potências produtoras de modos outros de habitar o espaço educativo. Essas duas categorias são nomeadas como maneira de fazer um exercício “cada vez mais consciente” das “formas possíveis de modificar a mesmice da formação e da ação docentes, diante da repetição quase secular da prática pedagógica”¹⁵. Em comunhão com o pensamento de Sandra Corazza, insatisfeitos com o já-praticado da docência, erigimos essas noções como tentativas de forjar pontes para outros universos educacionais.

Engendra-se no texto e pelo texto, portanto, uma *docência-pensamento*, como participação em uma prática que investe em redesenhar os territórios discursivos da docência. Trata-se de conceber um movimento, uma energia mental pedagógica que funciona ardorosa, viva, sob o signo do fogo, mas também da terra, da água e dos ventos. O que se propõe é a docência enquanto ofício comprometido com a prática do pensamento, um ofício no qual se vive e se entrega a uma atmosfera de rigor e vitalidade intelectual, a um desejo incessante de pesquisa e invenção em uma *práxis* que estilhaça a subalternização, o descaso e o desânimo com a tarefa docente. A noção pedagógica proposta é forjada enquanto ritual imaginário no qual possamos pulverizar formas distintas de didática de maneira a escapar de uma essencialização da prática de professoras e professores. Uma quimera pedagógica, enfim.

Como segunda categoria, que se erige em comunhão com a primeira, produz-se uma poética da deterioração em educação enquanto micropolítica escritural que visa dar conta de problemas produzidos em uma contemporaneidade que não pode deixar de ser abordada, mas que clama por abordagens inventivas, por outras formas de leitura, escrita e escuta disso que se passa. Formas que almejam criar linhas de fuga de uma “idiotia comunicacional” e de uma seditação informacional que se dá pelo excesso; excesso de conteúdos, de polêmicas, de estímulos, de urgências, de espetáculos, de novidades, de tarefas, de burocracias. Nossa prática é do desvio, da guerrilha, da fundação de uma cosmologia particular que opta por inventar uma espécie de espaço onde se possa respirar. Estamos com Nietzsche: nos tornamos princípios selecionadores, reprovamos muito, prezamos o ato de selecionar, de permitir, de confiar e de desconfiar. “A todo o tipo de estímulo” treinamos nosso espírito para reagir lentamente, “com aquela lentidão que uma longa cautela e um orgulho desejado inculcaram nele – ele testa o estímulo que se aproxima; ele está longe de ir ao encontro dele”¹⁶.

Esta poética que se instaura erige-se enquanto desdobramento de um problema que pode ser sintetizado na seguinte questão: como a experiência em um tempo de emergência no qual densas brumas dificultam nossas possibilidades de figurar um porvir, poderia se materializar em aula, em

15 CORAZZA, 2013, p. 97.

16 NIETZSCHE, 2003, p. 26.

docência, na superfície dos textos curriculares? Como escutar, por vias variadas e mesmo anacrônicas, o tempo presente, o que se movimentou no solo escuro do pandêmico e do autoritário, de forma a tornar o próprio texto da docência um testemunho, mas também um campo de produção de formas de figurar futuros? Como deixar as violências, os horrores e o inédito romperem os protocolos, as preguiças, os lamentos e produzir novos traçados nos currículos, nas didáticas e nas aulas? Como o vírus – que suspendeu temporariamente o normal e deu a ver uma obsessão coletiva com tal normalidade – contamina o texto da docência? Como o absurdo da norma contamina a escritura de uma aula? E, acima de tudo, como abordar a deterioração e a ruína que se torna cenário das existências coletivas sem deixar que o peso produza uma realidade na qual sentimos que não há mais motivo para nos colocarmos dispostos? Como insistir em um cuidado com o que se passa no pensamento de forma a evitarmos ser capturados por produções de realidade demasiado sombrias que paralisem nossas forças de criação e nossa vitalidade?

Desviar do repouso no definido, conceder àquilo que estava fechado, que era irreduzível, alguma outra coisa, tirar proveito de nossos próprios redemoinhos interiores e excitá-los como método incansável são movimentos que a esta tese parecem indispensáveis à atividade de educadores e educadoras que tenham, em seu horizonte de desejabilidade, a docência enquanto projeto intelectual, enquanto modo de pensar insubmisso, enquanto aventura na qual fazemos constantemente alianças e pactos tenebrosos com o pensamento de outros, pensamento que deixamos vibrar em nós e que faz, como escrevem Deleuze-Guattari, nosso eu vacilar. Vacilação e variação enquanto movimentos anti-narcísicos na produção de aulas, pesquisas e textos em educação nos quais possamos constantemente estranhar a nós mesmos, nos colocar em risco de dissolução, nos dissolvermos, para, então, recomeçar.



No romance *O fio da navalha*, do escritor Somerset Maugham – publicado em 1944 – há um tipo de protagonista bastante comum na literatura produzida durante o século XX: o ex-soldado de guerra, aquele que viu, nos campos de batalha, mais mortes do que o ser humano em geral está acostumado a ver, aquele que foi forçado a encarar um operante desprezo à vida, o exagero da violência, a desmedida da pulsão de deterioração. O personagem, Lawrence Darrell, aviador durante a Primeira Guerra Mundial, volta para casa com o trauma das trincheiras e um luto a elaborar: um irmão de armas morreu após salvar sua vida. Combatente na Europa, Darrell volta para os Estados Unidos silencioso. Inevitavelmente, desde o século XXI, recordamos Walter Benjamin, no ensaio *Experiência e Pobreza*, quando aponta: no curso da própria guerra já se notava que os combatentes voltavam do campo de batalha em silêncio¹⁷.

No romance *Nada de Novo no Front*, de Erich Maria Remarque – publicado no ano de 1928 inicialmente em folhetins – esse retorno da guerra é bastante mais marcado. O silêncio dos soldados – que voltavam para casa em recesso e logo precisariam retornar à dança da morte – era um pouco o silêncio diante do sentimento do absurdo provocado pela ignorância coletiva sobre a fatalidade das trincheiras, pela percepção de que para um grupo marcante da população tudo estava mais ou menos normal, o acontecimento da guerra não havia mudado significativamente seus modos de viver, de sentir e de pensar. Remarque – como ele mesmo escreveu – procurou mostrar o que foi uma geração de homens que, mesmo tendo escapado às granadas, foram destruídos pela guerra. Com a ascensão de Hitler, o escritor exilou-se da Alemanha em 1933. O nacionalismo não pode aceitar uma literatura tão vívida em dar a ver a guerra como o horror dos horrores em vez de símbolo de força, poder e heroísmo nacionais. No mesmo ano de seu exílio, os livros de Remarque foram

17 Na abertura do texto: Cassio Vasconcellos. Voo Rio-São Paulo 01. Série Panorâmicas 1993-2000.

queimados em uma praça em Berlim. Anos mais tarde, sua cidadania alemã seria caçada.

Benjamin afirmou que a guerra de trincheiras produziu uma experiência radicalmente desmoralizante, assim como é desmoralizante a “experiência do corpo pela fome¹⁸”. A geração que foi para a guerra ainda ia para a escola de bonde puxado por cavalos e em seguida viu-se abandonada, sem teto, em uma “paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens”¹⁹ onde em meio a explosões destruidoras “estava o frágil e minúsculo corpo humano”²⁰. Surge uma nova forma de miséria: a pobreza de experiência. Uma pobreza, segundo Benjamin, partilhada por toda a humanidade. O surgimento de uma nova barbárie.

Larry Darell, o personagem de Maugham, no entanto, parece contornar esse aspecto coletivo e apesar de seu silêncio (que não se torna apatia) lhe habita uma profunda inquietude. Os modos de vida massivos parecem perder, para ele, o seu sentido, a sua normalidade, a sua obviedade após a experiência nas trincheiras. Tudo está em algum tipo de suspensão. É como se não fosse possível que todos continuassem vivendo da mesma forma depois da força brutal de um acontecimento e, no entanto, pouco se transforma. Essa inquietude – provocada pela experiência psíquica não só da guerra, mas da manutenção de uma normalidade – faz com que Larry adie em um ano seu casamento com Isabel, que ama com sinceridade, para viajar sozinho por diferentes lugares, movido por um tipo de intuição pouco clara para ele mesmo, talvez a intuição de que precisava refinar sua capacidade de escutar o instante. Para isso precisaria se pôr em movimento. A peregrinação de Larry é uma peregrinação espiritual. Minha memória falha nesse ponto: não me recordo se, nesse um ano, Larry atravessa diferentes cidades e países ou apenas mantém-se instalado em Paris. O fato é que habita os hotéis mais baratos e dedica muitas horas de seus dias solitários à leitura e a longas caminhadas. Da filosofia à literatura, da psicologia às diferentes religiões orientais, o espírito de Larry vai sendo contagiado pelas diversas obras que lê, e lendo, transforma-se, vive uma experiência de mutação. Nesse sentido, o ex-combatente escapa da grande miséria de seu tempo, ainda que, ou justamente porque, profundamente marcado por ela. Escapa, podemos assim ler, pois dedica-se a uma intensa vida espiritual forjada e excitada pelo encontro com a linguagem e com tantas realidades produzidas nesses encontros.

Quando Isabel encontra Larry em Paris – a quase um ano do prazo combinado para o casamento –, vivendo num quarto de hotel aos olhos dela sujo e escandalosamente pobre (Isabel foi criada em meio aos valores da alta sociedade), depara-se com alguma coisa que não consegue entender, a ponte comunicativa entre eles quase já não é possível. O que pode ser interessante pensar é que a mudança em Larry é tão grande que Isabel não mais o reconhece, e ele, tampouco, se reconhece naquilo que ela projeta nele mesmo. Em um diálogo complicado entre os dois, no qual decidem romper o casamento

18 BENJAMIN, 1994, p. 115.

19 BENJAMIN, 1994, p. 115.

20 BENJAMIN, 1994, p. 115.

porvir, ele diz (referindo-se também ao clã familiar de Isabel), num lamento suave e sem ira: *se você ao menos soubesse o que é a vida do espírito.*

No romance, o próprio Somerset Maugham se coloca como personagem que – capturado pelo modo de existência de Larry – decide dedicar a narrativa a ele. Sob essa perspectiva talvez possamos dizer que *O fio da navalha* é um romance – dentre muitos caminhos de leitura – sobre uma vida dedicada ao espírito, sobre as transmutações que os movimentos do intelecto produzem. Livre de antigas amarras, Larry segue viagem pelo mundo, trabalhando em empregos subalternos e lendo, como um ser errante, invisível.

Se nos debruçamos sobre a história de Larry contaminados pela leitura de Benjamim, podemos dizer que a existência do protagonista, atravessada pela barbárie, introduz um conceito novo e positivo de barbárie. Segundo a ótica benjaminiana, o que pode resultar ao “bárbaro” da pobreza de experiência é justamente ser impelido para frente, ser impelido a começar de novo, a construir mesmo com pouco. Criadores implacáveis – diz Benjamim – são aqueles e aquelas que criam a partir de um quase nada, e cita Descartes, que baseou sua filosofia numa única certeza – a do penso, logo existo – e dela partiu.



Lâmina III. Fotografia de David McMillan. Escola abandonada em Prípiat. Zona de exclusão de Tchernóbil.

aula.

Existências vivas de linguagem. Testemunhas da decadência e obstinadas na alegria. Tortuosas, tortas. Teimosias ensandecidas. Insistência contra a estupidez. Aula: imiscuir-se na trama da escritura. Galhos frágeis. Tecidos pomposos. Verde e amarela, nunca. Inúteis. Fora. Ressecadas como árvores centenárias. Invisíveis. Crianças disfarçadas de bom-comportamento. Em linha reta não somos. Conformes. Uma maçã, mas nenhuma sentença. Vitalismo e por isso exigência de boa disposição. Os olhos abertos e a mente águia. Ávida. Descemos, sim, aos porões, aos mortos e aos cadáveres de todas as ditaduras e genocídios. Mas levitamos. Palavras também morrem, mas é no encantamento com aquele beija-flor que apareceu ontem na janela que existimos. Lembrar de que insistir não é pecado. Lembrar que não acreditamos no pecado e que não temos medo da aspereza das montanhas. Palavras também morrem, destacamos as que são assassinadas. Leitores com pressa não prestam à educação. Demora. Na aula, nos demoramos em pensamentos que nunca duram demais. Não lembro. Por mais que pense e pense. Me interessa o lugar da terra inventada. Sempre tive dificuldades em conversar qualquer coisa e por isso invento uma aula. Um espaço em suspensão. Também gosto do silêncio. Acho que fui outro. Ontem senti medo da transformação. Agora é tarde. Procure. Hoje a aula foi confusa. Nos papéis recortados, as palavras que amamos. Insubmissa, do contrário pouco nos interessará. Rabiscos. Apropriação. A extensão das palavras no ar. O que queremos sempre é fissurar a complacência com o estado atual das coisas. Aumentar o olho de tamanho fazendo do corpo uma esponja ainda que às vezes os escudos sejam necessários. Aula. Face antes que máscara. Palavra bruta. Nunca bajulação. Tremor antes que posse. Fragilidade antes que certeza. Carne, osso, espírito e um bom vinho. Inverbal, ainda que feita de palavras. Como um poema de Leminski. Passagem. Travessia. Aversa a interpretações. Fragmentária. Um estado ensaístico. Nada se alcança em uma aula. Tudo se esvai em nossos corpos vacilantes. Dissolução. Roubo. Prazer em escutar. Os ancestrais. Resguardada da cruzada cotidiana, feita sempre em língua estrangeira para confundir os que gostam do bom senso. Um ativismo incerto para escapar do amor ao poder. É o absurdo?



vésperas



Lâmina IV. Frame de *Stalker*, de Andrei Tarkovski.

Zona de experimentação

Seu nome não nos é dito. Sabemos dele por suas palavras, por suas ações, pela angústia em seu rosto e também por uma série de elementos mais íntimos que se referem a seus pensamentos, às suas poucas mas intensas alegrias e a algumas camadas mais profundas de sua vida psíquica. Ele nos é revelado, sobretudo, na função que exerce, não a única, mas uma das mais importantes: é um *stalker*. Ser um *stalker* significa que sua maior alegria é colocar-se em risco – em risco de vida muitas vezes – e habitar uma zona de imprevisto, de errância, de experimentação onde não nos apaziguamos em uma forma estável, não nos reduzimos a uma identidade. Um *stalker*, em exercício, vive a experiência do diferir de si a cada instante, e o instante importa.

No filme de Andrei Tarkovski, *Stalker*, o primeiro enunciado sobre esta função (ou anti-função) vem das palavras da esposa do protagonista sem nome que, em tom de lamento, diz que gostaria que o marido tivesse um trabalho normal e respeitável. Ela sofre e teme que ele volte à prisão se continuar fazendo o que faz, mas a verdade é que para ele qualquer lugar é um cárcere, menos a zona. Na zona ele se sente *mais real*, é onde intensifica a realidade de sua existência. Estamos, aqui, com David Lapoujade quando escreve sobre suas leituras de Étienne Souriau, que – tal qual Lapoujade – foi professor de estética e filósofo. Souriau pensou e teceu sua obra contaminado por problemas que são também nossos no campo da educação: *o que pode faltar a uma existência para ser mais real? Como tornar mais real aquilo que existe?*²¹

Uma existência torna-se mais real quando ganha força, quando se potencializa, quando ganha consistência. “Um amor que se intensifica, uma dor que aumenta, um temporal que ameaça cair” ou “um roteiro levado às telas, a execução de uma partitura²²”, uma tese que é escrita, uma aula inventada. Nossa existência torna-se mais real de distintas maneiras, e é a pluralidade que interessa, a pluralidade das formas como podemos adquirir uma luz mais intensa. É na travessia pela zona que o *stalker* adquire esse ganho de realidade e por isso precisa habitar esse espaço, bancar essa forma de existir.

21 LAPOUJADE, 2017, p. 11-12.

22 LAPOUJADE, 2017, p. 11.

Mas o que é a zona? Justamente essa é a primeira pergunta do filme. A resposta não nos é dada, o que implica ler uma possível postura poética de Tarkovski, postura que aparece em outros filmes, como *Solaris*, e envolve não colocar a questão nesses termos, em termos que encerram e apazíguam o pensamento, termos que estagnariam aquilo que está sempre se fazendo, num fazer que nunca cessa. Nós, que lemos, vemos e ouvimos o cinema de Tarkovski somos convidados a habitar os instantes. A experiência de percorrer a trajetória do filme é, de alguma maneira, a experiência de habitar a zona – que importa mais que defini-la. É porque não se sabe o que é a zona que este espaço é policiado, é militarizado. Ela se instaura a partir de um acidente cósmico indefinido; algo caiu sobre uma pequena cidade não identificada, um meteoro ou, quem sabe, a visita de um outro povo, um povo vindo do espaço. Desde o acidente, tropas foram mandadas ao local com fins de verificação, nenhuma delas retornou. O não retorno das tropas é dado como índice de perigo; o aparelho do estado impõe uma leitura e impede a problematização, bloqueia outras leituras desse não retorno. Então a zona, milagre dos milagres, é cercada por um policiamento pesado. Em uma entrevista, um vencedor do prêmio Nobel, identificado como professor Wallace, admite não saber se eles tomaram a decisão correta ao cercar a zona, ao impedir a entrada nela sob pena de prisão e até de morte, pois aqueles que rompem as fronteiras podem ser metralhados por soldados sempre a postos. É por isso que ir à zona envolve colocar-se em risco, mas não apenas por isso.



Os *stalkers* são guias que conduzem curiosos e corajosos que ousam ultrapassar as fronteiras para habitar o desconhecido, mas não se trata apenas de burlar o policiamento, o trabalho de um *stalker* começa efetivamente no território da zona onde acompanha aqueles que os solicitam por uma travessia singular, por um caminho que não é dado previamente e ainda que andem todos juntos cada um vive percurso diverso. Essa travessia não é, porém, como

um passeio no campo e muito menos como fazer uma trilha planejada. Um *stalker* conduz por sendas imprevistas; a construção da trilha na maior parte das vezes é feita pelo acaso, um pouco de intuição, muito de atenção, mas também pelas vivências e ações de cada um que a percorre; é por isso que o conhecimento prévio dos *stalkers* sobre a zona nem sempre garante alguma coisa. É preciso estar atento, desperto e disposto. Tudo o que importa é o processo.

A experiência na zona, ou pela zona, aproxima-se da experiência do escrever. Escrever, como propôs Deleuze, “é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se [...] é um processo, ou seja, uma passagem de Vida, que atravessa o vivível e o vivido²³”. Ao escrever não impomos uma forma a alguma coisa que existia previamente, mas habitamos o informe, por isso a escrita é um encontro com o desconhecido, com o ainda não visto, não dito, não pensado; o incerto da escritura também promove maior intimidade com nossa vida psíquica, com o invisível em nós, em movimento intenso quando escrevemos. Essa intimidade pode evidenciar muito do que não queremos ver sob pena de produzir rachaduras em nossas identidades tão cuidadosamente erigidas. Também podemos escutar, com esses ouvidos que temos nas vísceras, possíveis medos de habitar essa zona que convida a um abandono do controle, a um abandono do automatismo de enquadrar movimentos em métricas, de estagnar processos em formas fechadas. Ser em travessia, fluxo, variação, um certo deixar-se ir – que não exclui nem cautela nem rigor – funcionam como esse “componente de fuga que se furta de sua própria formalização²⁴”. Escapamos, ao menos nessa escrita que nos interessa, de formas de expressão dominantes que, como alerta Deleuze, “pretende[m] impor-se a toda matéria²⁵”. Nesse sentido, ao escrever, não nos aprisionamos em um devir-Homem. “A vergonha de ser um homem: haverá razão melhor para escrever?²⁶” Escrever nos proporciona um devir-mulher, um devir-vegetal, um devir-animal. Quando surpreendo, da janela de minha casa, um falcão no galho de uma árvore e quando ele me surpreende e me olha, ainda que por um segundo ou justo por um segundo, o olhar selvagem do falcão direcionando-se tão precisamente nos meus olhos me põe numa zona de vizinhança com ele; naquele instante sou tomado por um devir-falcão. Um falcão que não sabe voar ou um falcão sem bico, pois não se trata de reivindicar uma identidade-falcão, mas de ser capturado e contaminado por aquele instante, por aquilo que não sou.

Roland Barthes problematiza certa prática da ciência moderna que entende a linguagem como mero instrumento, como algo que se submete a um conteúdo que precede essa linguagem. Assim, “primeiro os conteúdos da mensagem científica, que são tudo; por outro lado e *depois*, a forma verbal encarregada de exprimir esses conteúdos, que não é nada²⁷”. Enxergamos aí uma lógica de

23 DELEUZE, 2011, p. 11.

24 DELEUZE, 2011, p. 11.

25 DELEUZE, 2011, p. 11.

26 DELEUZE, 2011, p. 11.

27 BARTHES, 2004, p. 4-5.

dominação, de subordinação, de inferiorização; lógica que faz parte das tantas lógicas que têm sido responsáveis por deteriorar o mundo que habitamos e as formas como nos colocamos em relação. Nossa prática de pesquisa opta por relacionar-se com a linguagem buscando escapar de uma libido da dominação. Busca-se uma escrita movediça, a experiência de um fluxo em intensa oscilação.

É pela travessia da linguagem que esta pesquisa cria suas linhas de investigação, pois quando escrevemos investigamos. Segundo Barthes, para a literatura, a linguagem “não pode ser o instrumento cômodo ou o cenário luxuoso²⁸”, a linguagem não é a terra virgem que o homem coloca a seu serviço. Adorno alerta sobre a “alergia contra as formas”²⁹, consideradas como atributos meramente acidentais. Tal alergia nos aproxima dos obtusos espíritos dogmáticos tão comuns no seio do espírito científico acadêmico bem-intencionado.

A escrita dessa tese une-se à literatura e, por consequência, à escritura, uma vez que assumimos nossa linguagem, bancamos o nosso tom, e isso não se converte, como lamentavelmente poderiam pensar alguns, em um exercício pedante de “professar ou praticar o ‘belo estilo’³⁰”, tampouco é um elitismo burguês, parnasiano, diante do qual alguns daqueles que se reivindicam agentes revolucionários da sociedade poderiam torcer o nariz por entender que estamos nos negando à comunicação. Assumir a escritura, numa tese em educação ou numa aula, é um exercício político e ético de “responsabilidade da forma³¹”, de insistência na pluralidade das linguagens, de negação à homogeneização e, para os fins dessa pesquisa, de recusa ao “terror paterno³²” da ciência – que é recusa de um fazer estagnado entendido como ciência – como único lugar de verdade, como *locus* privilegiado do qual ver e dizer da realidade. Quando unimos a pesquisa à literatura, à escritura, ao ensaio, ao esboço, não é por outro motivo que não o de tentar escapar do poder e fazer “girar os saberes”, evitar fixá-los e fetichizá-los. “A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa³³”, disse Barthes em sua aula inaugural no Colégio de França em 1977. Isso implica, para a pesquisa em educação, que o saber que produzimos nunca é “inteiro” nem “derradeiro”. Queremos seguir caminho distinto e fazer do saber uma festa – pois é isso que faz a escritura para Barthes: uma ciência com sabor. Aliados à literatura, nos unimos ao delírio como medida da saúde.

O delírio é uma doença, a doença por excelência a cada vez que erige uma raça pretensamente pura e dominante. Mas ele é a medida da saúde quando invoca essa raça bastarda oprimida que não para de agitar-se sobre as dominações, de resistir a tudo o que esmaga e aprisiona³⁴.

28 BARTHES, 2004, p. 5.

29 ADORNO, 2008, p. 19.

30 ADORNO, 2008, p. 8.

31 BARTHES, 2013, p. 18.

32 Cf. BARTHES, 2004.

33 BARTHES, 2013, p. 19.

34 DELEUZE, 2011, p. 15.

Escrevemos a pesquisa tomados pelo devir-revolucionário da literatura na espera de invocar na educação esse povo porvir sem identidade, inacabado, indefinido. Estamos, também, com Carlos Skliar e com Jorge Larrosa ao se colocarem à margem das regras do discurso pedagógico quando ele se configura como discurso de especialistas autorizados a produzir verdades sobre educação. Ampliar e confundir a biblioteca pedagógica³⁵, fazer uma biblioteca bastarda na educação, eis um dos caminhos de trabalho, um dos métodos, de uma docência-pensamento.

É porque ousamos entender o saber e as verdades que produzimos no campo de educação como experimentações e também porque entendemos – em aliança com Sandra Corazza – que não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa em educação sem ensino que escrevemos essa tese como se ela fosse o texto de uma aula. E ela é uma aula, não apenas porque é um professor (e suas populações) que a escreve, mas porque um professor se prepara a si mesmo e difere de si mesmo enquanto escreve a tese-aula tomado pelo devir revolucionário da escritura, na constituição de uma pedagogia *gauche*, como se anjos tortos nos dissessem vai – vai ser torto, incerto, na docência e na pesquisa.

35 Cf. Skliar e Larrosa, 2006.



Lâmina V. Frame de *Stalker*, de Andrei Tarkovski.

O Túnel Seco

Na travessia em que se passa o filme de Tarkovski, o *stalker* leva dois homens à zona. Seus nomes também não nos são ditos. Eles optam por – quando se encontram em uma espécie de bar clandestino – não revelar suas identidades. Sabem apenas alguma coisa um do outro. Um deles é cientista, físico ou químico, e passa a ser identificado como “professor”, o outro como “escritor”. No bar, o *stalker* escuta a conversa dos homens em silêncio, quase todo o tempo parece preocupado e angustiado. Sua angústia se justifica; as fronteiras pelas quais eles deverão cruzar para chegar à zona são lugares de altíssima periculosidade. A travessia é uma tormenta e ela demanda coragem. Quando efetivamente chegam à zona, é interessante observar que muito embora possa parecer que é o *stalker* que conduz os dois homens, não se deve escamotear o fato de que ele se mantém sempre atrás do professor e do escritor; ele os segue ao mesmo tempo que os orienta, mas quase nunca se põe em posição de comando, de alguém que diz qual o caminho.

Em dado momento do início da segunda parte do filme, o *stalker* parece perceber que o processo do professor e do escritor os está guiando para o túnel seco. Tudo nos indica que ele já conhece o túnel, que em outra viagem passou por ali e, talvez, a julgar pela maneira como fala, a travessia tenha lhe proporcionado experiências que teme repetir. O túnel seco é um túnel de concreto com pouco mais de dois metros de altura e em cuja largura apenas duas pessoas poderiam caminhar lado a lado. É um lugar escuro, frágeis feixes de luz proporcionados por buracos circulares na parte superior do cano. O escritor coloca-se diante do túnel, observa a escuridão e a extensão – não gostaria de ser o primeiro a andar por ali. O *stalker* sugere que o escritor e o professor tirem a sorte. Um palito de fósforo quebrado em dois. Quem tira a maior parte é justamente o escritor. A cena é longa. Tudo em Tarkovski parece feito para nos proporcionar a experiência do processo, a vivência de uma travessia. A vivência da duração. O silêncio. O som dos passos.

Gosto de observar a expressão no rosto do *stalker* no momento em que o escritor vai começar sua caminhada pelo túnel. Ele sente o medo e a angústia

do escritor, partilha de sua apreensão. Estão em zona de vizinhança. A caminhada pelo túnel escuro é vagarosa, algumas vezes o escritor olha para trás, mas caminha imerso na vivência intensa da incerteza. Um túnel entre túneis de água. Aquele em particular é seco, ainda que por entre as rachaduras escorra água, provavelmente o transbordamento de algum túnel mais distante. O constante som das gotas caindo sobre poças é parte do filme tanto quanto a flauta oriental e hipnoticamente repetitiva é parte da tilha sonora. Quando o escritor chega no fim do túnel, há uma porta de aço fechada. Ele grita para os dois que seguem atrás, a uma distância moderada, que ali há uma porta. O *stalker* orienta que o escritor siga e abra. Um novo elemento entra em cena. Ou dois.

Uma arma.

E o medo.

Diante da porta fechada, o escritor saca do bolso uma pistola. O *stalker* se desespera, alerta o escritor de que ao lado deles existem reservatórios de água e que um tiro ali poderá ser mortal. No meio do breve desespero, uma pergunta feita pelo *stalker* nos interessa. Contra quem vai atirar? Contra o quê? É aí que o escritor larga a arma e, temeroso, abre a porta indo na direção de uma experiência imprevista e vivida unicamente por ele, alguma coisa que o colocará em risco de desintegração. Não é essa experiência que nos interessará agora, e sim o diálogo entre o *stalker* e o professor. Decepcionado e talvez um pouco enfurecido, diz esperar que o professor não tenha trazido nada semelhante. Ele trouxe. Uma ampola de veneno, caso fosse necessário. Diante do desconhecido é melhor estar armado, disposto a matar ou disposto a acabar com a própria vida. Essa é a lógica desses dois homens – homens do conhecimento, é preciso lembrar, e que se apresentam inicialmente como tais.

Um pouco antes dessa cena, a narrativa encontra o *stalker* sozinho com seus próprios pensamentos e ele roga, em silêncio, que seus dois companheiros acreditem neles próprios e se tornem “indefesos como crianças”. Para o *stalker*, nesses lindos momentos em que ouvimos sua voz falando de si para si, a vulnerabilidade tem algo de grandioso enquanto colocar-se impassível diante de algo, colocar-se rígido diante de algo, é um dos atributos da morte. Uma árvore seca e dura morre, enquanto a vulnerabilidade, o colocar-se indefeso enquanto ética de vida, seria o frescor do ser, a própria definição de juventude, independente da idade. A arma e o veneno não são bem-vindas na zona onde é o não familiar que nos dispomos a viver, onde nos disporíamos, hoje e para toda a eternidade, a viver as intensidades como alguém que aceita voar sobre uma águia onírica por incontáveis séculos; intensidades que excitam o pensamento e nos colocam no interior, talvez, de um drama. “Drama, aventuras, agitações, podem-se empregar todas as palavras desse gênero, contanto que sejam muitas e se corrijam uma pela outra³⁶”. Na zona, zonas de experimentação, são os sobressaltos de pensamento, ou os *sursauts de pensée*, na língua de Valéry, que interessam.

O instinto de medo diante do desconhecido que é vivenciado pelo professor e pelo escritor foi também apontado por Nietzsche no aforismo 355 de *A Gaia Ciência*. Nietzsche problematiza: “o que quer um homem quando quer conhecimento?” “Não seria o instinto do medo que nos faz conhecer? E o júbilo dos que conhecem não seria precisamente o júbilo do sentimento de segurança reconquistada?”³⁷ O conhecimento, para Nietzsche, nada mais seria do que um sintoma do desejo ou do impulso de reduzir tudo o que é estranho ao familiar. Na intensa possibilidade de se deparar com um mítico desconhecido absoluto somos tomados pelo medo e antevemos o insuportável do pavor carregando conosco uma ampola de veneno para o caso de não conseguirmos fazer face ao informe. Situação análoga acontece, por exemplo, no filme *Melancholia*, de Lars Von Trier. Um dos personagens, um homem seguro de si, busca conhecimento sobre o espaço para entender o fenômeno de um planeta que se aproxima da Terra e que, de acordo com previsões astronômicas, passará bastante perto, sem, no entanto, colocar em risco os habitantes terrestres. O personagem acaba por se suicidar quando fica claro que o corpo celeste desconhecido se chocará com nosso planeta. É na contramão disso que desejamos ir. Ao engendramos uma zona de experimentação almejamos a abertura de caminhos para uma prática pedagógica – assim como uma prática de leitura, escrita e pesquisa – que acolha a experimentação, que se abra ao inevitável, às protuberâncias do fluxo perpétuo do real, às contingências da travessia. Tal atitude – que não está isenta de insegurança ou de angústia – funciona, também, enquanto viagem ao desconhecido, viagem em que não se busca, ao seu final, o grande pai, enquanto modelo, a grande verdade ou a revelação.

37 NIETZSCHE, 2001, p. 250.



Lâmina VI. Frame de *Stalker*, de Andrei Tarkovski.

Método do Espírito Ruminante

O espírito humano está exposto às mais surpreendentes injunções. Incessantemente ele tem medo de si mesmo. Seus movimentos eróticos o aterrorizam. A santa se desvia com pavor do voluptuoso: ela ignora a unidade entre as paixões inconfessáveis deste e as suas próprias.

O Erotismo, Georges Bataille

I.

O ano de 1609 foi extremamente importante para a ciência moderna. Galileu Galilei, pela primeira vez, fez uso de um telescópio com o objetivo de enxergar o cosmos com mais acuidade e nitidez do que o olho humano jamais conseguiria. Após um ano repetindo esses movimentos de investigação, inventando métricas de trabalho, aperfeiçoando seu instrumento de pesquisa, escreveu *Sidereus nuncius* ou, em tradução, *Mensageiro das estrelas*.

Por vinte e três anos, entre 1609 e 1632, Galileu repetiu – sistemática e continuamente – conjuntos de observações telescópicas sobre as fases do planeta Vênus, sobre os anéis de Saturno, sobre as manchas solares, dentre outros fenômenos do universo. Parece interessante observar que mesmo dedicando-se a objetos de grandeza impressionante seu ato investigativo era, em alguma medida, microscópico, pois se dedicava a matérias menores encontradas nessas grandezas. Em 1613, por exemplo, interessado em tais micromacroskopias, publicaria *Istoria e dimostrazioni intorno alle macchie solari*. O cosmos parece sempre longe, ainda que estejamos nele imiscuídos, e essa sensação de proximidade que o telescópio proporciona é inesquecível. Galileu reproduziu, na contemplação do céu, algo do ato de ler. O universo e a página certamente são modos de pensar o espaço. Na página o que impressiona é a sensação de distância quando, desde o microscópico do signo, levitamos para fora das dimensões das margens. Galileu foi um leitor cósmico e, também, um dos escri-leitores mais inventivos da modernidade: criou um instrumento para ler os astros e escrever sobre eles.

Na medida em que podem existir consensos, é mais ou menos um consenso que esse movimento cuidadoso e repetitivo da prática de observação telescópica contribuiu para abrir as portas ao conhecimento do sistema solar e

do universo, produzindo informações e cálculos cada vez mais precisos, bem como a criação e o aperfeiçoamento de instrumentos de medida e observação. No nível do método – segundo Pablo Mariconda³⁸ – ficou evidenciada a importância de se desenvolver uma atitude de observação controlada e sistemática realizada por meio de e através de aparelhos, de aparatos instrumentais. Se existe uma íntima relação entre ciência moderna e técnica, também precisamos destacar que existe uma proximidade entre ciência e repetição. Para além disso, é claro, não se deve tirar de cena o prazer do campo da ciência. O movimento de trabalho de Galileu aconteceu e ganhou força na medida de seu deslumbramento por uma presença sempre distante. No entanto, dentro das métricas do fazer científico e do currículo universitário da primeira metade do século XVII, as artes e as técnicas em geral eram consideradas inferiores à episteme, e o deslumbramento – que tende a romper automatismos – não era bem-vindo.

Na organização educacional universitária europeia, a Física Aristotélica tinha a autoridade garantida pelos séculos e consagrada por sua união à teologia católica. Aristóteles era critério indiscutível de verdade para o mundo universitário, autoridade incontestável no campo das ciências. As problematizações que Galileu fez em relação à tradição arrastou-o ao centro de um escândalo institucional que “acabaria colocando contra ele os filósofos das universidades e toda a estrutura universitária tradicional³⁹”. Como professor de matemática, ainda que estivesse fazendo uma revolução com o uso do telescópio para observar os planetas e outros corpos celestes, Galileu era obrigado a ensinar a astronomia de Ptolomeu. Como físico, era limitado a uma interpretação exegética da Física Aristotélica. Percebemos, aqui, no século XVII, não só um entrave à docência enquanto operação de dar nova vida ao já criado, como também um impedimento à leitura enquanto operação transcriadora.

II.

O Método do Espírito Ruminante pressupõe um grande prazer – certamente um prazer erótico – com o trabalho da leitura e da escrita. Para aderi-lo de maneira mais intensa é preciso que essa errância por uma zona de palavras se constitua numa experiência que aumenta nossa realidade e à qual somos tão seduzidos que poderíamos tranquilamente equiparar tal vivência com uma espécie de possessão demoníaca: é quando algo nos toma inteiros e já não podemos mais deixar de existir em transe. Assim como Galileu deixou-se seduzir pelo deslumbramento cósmico e forjou um corpo atento aos seus instrumentos e às suas observações, a prática de ruminar leituras e escritas – procedimento variável – envolve uma tomada de posição, uma dedicação diligente aos signos e aos movimentos do espírito; um compromisso que caminha na direção de uma finalidade imprevisível, pois se há uma meta, para além do desejo de apropriação, ela se encontra no desdobramento, na instalação do novo, num nascimento. Tal nascimento, porém, nada encerra, não

38 Pesquisador e Professor de Teoria do Conhecimento da Universidade de São Paulo (USP).

39 MARICONDA, 2006, p. 275

faz as vezes de meta, apenas impulsiona a continuidade do movimento, dá nova força ao processo.

Para operar desde esse modo de fazer, sugerimos uma posição de entrega e de deslumbramento que exige restrição e também desvio de uma percepção demasiado exposta a todos os estímulos, ruídos e impulsos insistentes-intrusivos do contemporâneo. Ruminar envolve um tipo de resistência, a instauração de um tempo próprio, envolve saber se alongar apesar das interrupções. Uma imagem criada por Piglia pode dar conta de figurar alguma coisa de nosso método.

O fato é que voltei para casa com o livro, me larguei numa poltrona e comecei a ler, e continuei lendo e lendo enquanto a luz ia mudando e acabei quase às escuras, no fim da tarde, iluminado pelo pálido reflexo da luz da rua que atravessava as cortinas. Eu não tinha me mexido, evitando me levantar para acender a luz porque temia quebrar o encanto daquela prosa. Primeira conclusão: para ler, é preciso aprender a *ficar quieto*.⁴⁰

Poderíamos concluir, ainda que longe do fim, que aderir à ruminância envolve envolver-se nas categorias historicamente desenhadas enquanto pecaminosas: é preciso ser um pouco preguiçoso, é preciso ser um pouco libertino, é preciso alguma coisa de fome desmedida, uma majestosa gula pelo texto.

III.

Do Método do Espírito Ruminante será dito que é um instrumento de pesquisa em educação, método que só nos servirá, porém, desde que fique estabelecido que existe e funciona em constante mutação e aperfeiçoamento. O método é inventado enquanto agente de composição no campo educativo e seus fins são simples: promover arranjos e propôr rearranjos na necessária reunião de esforços para renovar as práticas docentes; bagunçar a linha reta das aulas; libertar as didáticas das amarras normativas; rasurar os currículos; produzir, enfim, tentativas de novas formas de vida em Educação.

Em alguma medida nos parece exagerado afirmar convictamente que inventamos um método quando se trata apenas de um amor à escrita e à leitura, um entusiasmo com o texto que acaba por forjar uma espécie de liberdade leitora. Tal liberdade, por sua vez, engendra um tipo de insubmissão intelectual e uma tendência à produção de conexões improváveis. No entanto, entendemos que é necessário circunscrever um pouco do que consideramos uma prática ruminante de pesquisa não apenas para dar conta do método de composição desta tese, mas para afirmar – no seio do educativo – uma anarquia intelectual, bem como insistir num particular movimento de leitura enquanto método de trabalho que aposta na fecundidade dos materiais mínimos e que é exercido enquanto tarefa de atenção, repetição, paciência e rigor. O método do espírito ruminante (MER) opera enquanto tentativa de forjar

uma arte da leitura na educação, arte para a qual, com Nietzsche, “é imprescindível ser quase uma vaca⁴¹” e adotar um movimento de ruminância.

Muitas vezes, nos obrigamos a atribuir uma unidade aos textos, às obras, aos pensamentos e lemos movidos por essa busca, de forma que o ato de ler torna-se um movimento com uma meta pré-determinada: concluir a leitura para dizer do que se trata, para estar apto a evidenciar a unidade do texto. Ler para dar cabo, para cumprir com as exigências. O método do espírito ruminante interfere ou põe em ruína as nobres arquiteturas, pois as abre, as desmonta, produz, nelas, o caos. Aqui o esforço do intelecto não é visto como convergindo rumo a totalidades. O leitor ruminante e a leitora ruminante podem ser vistos como aqueles que se demoram em um texto, que não conseguem terminá-lo porque se perdem no abismo dos signos, porque se demoram demasiado copiando os trechos que nos tocam, capturados no universo que pode conter em uma única frase. A cópia torna-se uma forma de leitura. Não estamos sozinhos nesse empreendimento que, por sinal, aos olhos de alguns poderia parecer falta de rigor. Temos aliados. Máximo Adó, por exemplo, convoca para o universo da educação os procedimentos inventivos e anárquicos de leitura promovidos por Jorge Luis Borges, procedimentos nos quais o que efetivamente interessa é a “potencialidade leitora”, “as ínfimas relações que podem ser provocadas em leituras cruzadas”⁴². Concatenamento caótico, inventário de frases, teia de relações. Borges lia de tudo, mas nem sempre lia tudo por completo.

MER, portanto, envolve se deter nos pedaços soltos e se deixar levar para outros lugares, subvertendo assim o próprio movimento das previsíveis linhas que caminham invariável (e ocidentalmente) da esquerda para a direita, de cima para baixo. Nada poderia parecer mais monótono do que o contraste entre o branco da página e o negro das letras formando frases que correm sempre num mesmo sentido. No entanto, o método aqui descrito adverte nosso olhar: ler envolve reordenar o espaço da página numa mudança da prática de leitura que forja uma sinonímia entre leitura e levitação. Quando lemos deixamos o espaço que habitamos. O leitor ruminante, a leitora ruminante são a encarnação do desejo de ser outro, do desejo de ser-estar em outro lugar, de falar e pensar com palavras alheias.

Nunca sabemos para onde um signo pode nos levar. Toda frase é uma promessa e pode nos arrancar do texto para começar outro texto, desta vez escrito por nós. Quantas coisas não nos vêm ao pensamento em função do encontro com essa substância aparentemente morta da letra, da sentença? Quando adotamos a ruminância enquanto método de leitura, de pesquisa e de escrita nos tornamos aptos a perceber que os detalhes mínimos de um texto são matéria estranhamente viva que pode produzir “uma febre eterna nos corpos⁴³”. Toda uma diversidade de acontecimentos do espírito pode se dar a partir de uma frase ou de uma cena em um filme. Talvez, por isso, Otto, carteiro e professor de História, personagem de Tarkovski em *O Sacrifício*, diga a

41 NIETZSCHE, 1998, p. 15.

42 ADÓ, 2016, p. 136.

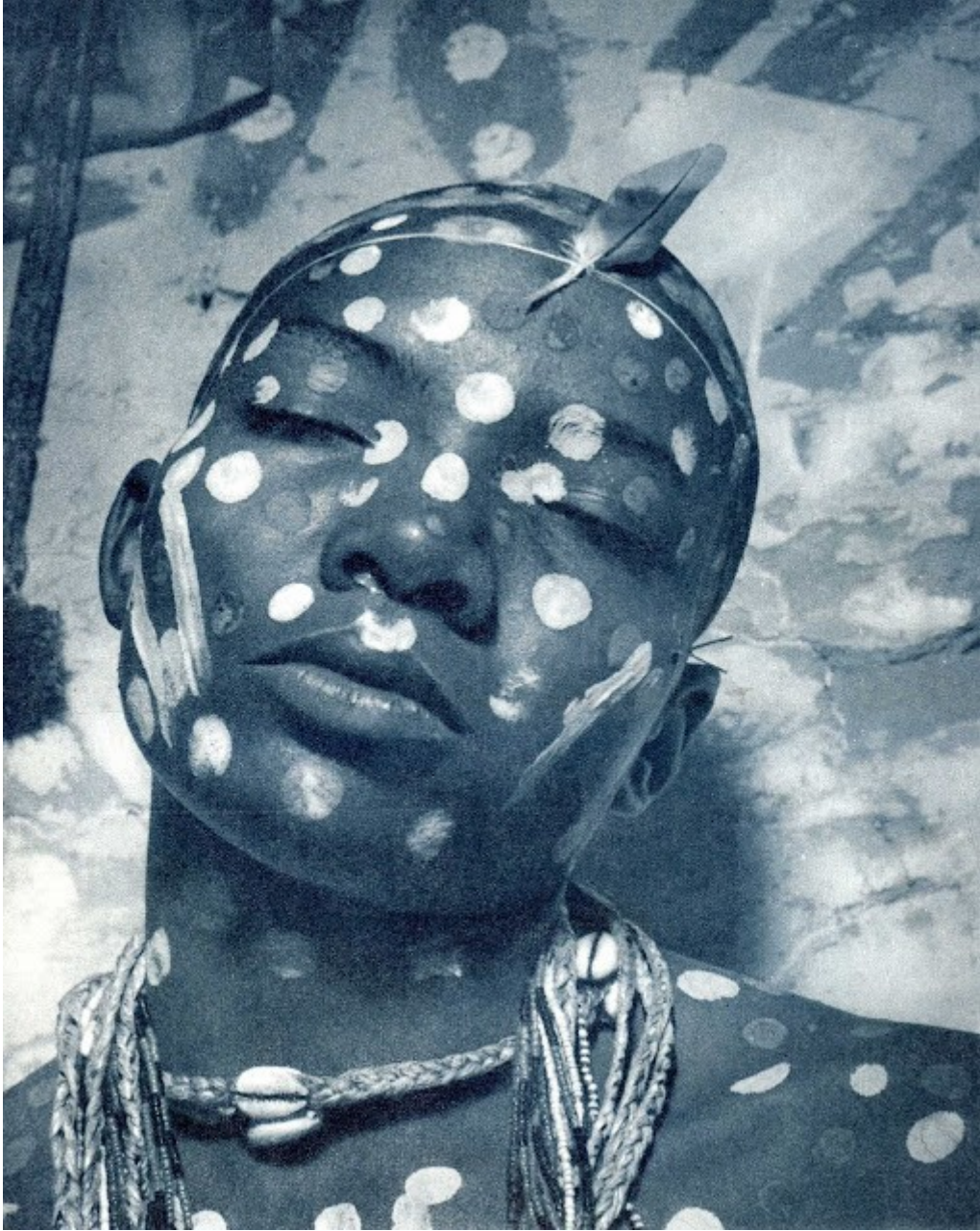
43 VALÉRY, p. 34.

Alexander que tem medo de Leonardo da Vinci, pois vê, em suas pinturas, o grandioso abismo do espírito. Nessa vivência do inesgotável do texto, o próprio texto é distendido e assim também nosso saber abre caminhos para além do desejo de poder ou desejo de totalidade. Os contornos não nos detêm, ruminando estamos sempre em viagem caótica.

O que entendemos por ruminância, portanto, pouco tem a ver com encontrar o sentido do texto, da obra, do pensamento de outrem. Ruminar tampouco envolve mastigar o texto no sentido de facilitá-lo, torná-lo de consumo mais ligeiro. Nada diz menos respeito à educação que propomos do que a ortodoxia do aplastamento das asperezas da aventura intelectual. O método que compomos nessa pesquisa diz sim a si mesmo e quer evitar a produção de leitores trágicos, esses leitores que, segundo Piglia, são obstinados “porque não quer[em] capitular em sua tentativa de encontrar o sentido”⁴⁴. A ruminância evoca alguma coisa do que Adorno chama de “uma certa liberdade de espírito”⁴⁵, que envolve um não admitir que os âmbitos de competência de nossas variações intelectuais sejam prescritos ou restringidos. De maneira que poderíamos afirmar que ruminar é uma atividade que não converge para um fim último e, como prática, tem chance de promover uma desautomatização do intelecto. A ruminância, enquanto *práxis*, desorienta a inteligência bem-comportada. Ruminando matamos o autor não com um golpe de machado, mas pedindo licença, com nosso entusiasmo, para levar sua obra para onde bem nossas conexões espirituais entenderem. Por essa via de trabalho, nos prestamos a devaneios, a irregularidades, perdemo-nos de nós mesmos, absorvidos e absorvidas nos movimentos de nosso pensamento perturbado por outros pensares. A ruminância nos coloca diante da desordem de nossos conhecimentos, da potencialidade das conexões, das lembranças, do imaginável, do calculável, das loucas combinações enquanto estamos sentados diante de uma mesa, entre livros e uma tela coberta de palavras ou ainda vazia. Tal prática forja um terreno incerto e perigoso que habitamos para forjar a realidade de nossa docência, de nossas aulas, de nossas escrituras. Enquanto leitores e leitoras ruminantes nos colocamos no lugar de um agente do porvir, agentes do que está por ser inventado, ainda que nossas invenções sejam simples e movidas menos pelo desejo de descobrir o absoluto inusitado e mais por um entusiasmo com aquilo que outros e outras fizeram.

44 PIGLIA, 2016, p. 21.

45 ADORNO, 2003, p. 16



Lâmina VII. Fotografia de José Medeiros. Jovem indígena iniciado em rituais de transe na Amazônia.

Ponto de encontro

S: Na verdade, acho que estou cansado.

D: Sim, mas de que estás cansado, Santiller?

S: Não tenho bem certeza de que estou cansado.

D: Mas te sentes infeliz?

S: Não, talvez nunca tenha me sentido tão vivo, ainda que tenha muitos medos e insatisfações... E, claro, certamente algumas dores ainda restam – ainda assim, há esse cansaço, como um órgão novo em mim mesmo.

D: Não é um cansaço físico, imagino?

S: Me sinto cansado do esforço.

D: O esforço em relação a algo em específico? Digo ... algum esforço específico?

S: Esse esforço com a forma.

D: A forma dos textos?

S: Sim, dos textos e das aulas. De repente, parece muito investimento numa certa forma de dizer, numa certa forma de escrever. Muito tempo em cima duma página, duma aula, da lapidação de uma atmosfera, lendo e relendo na busca de uma satisfação com um ritmo e uma certa lucidez das palavras.

D: O que eu sei é que te cansa o dizer pelo dizer, o dizer qualquer coisa.

S: Assim como me cansa o dizer qualquer coisa de qualquer jeito. Na verdade, talvez eu prefira que digam qualquer coisa desde que cuidem da forma como dizem ou escrevem e certamente não suporto o descaso. Daí prefiro o silêncio, que não deixa de ser um apreço à poesia.

D: Mas então te esforças justamente porque te cansa o dizer de qualquer jeito e agora estás cansado também do teu cuidado e do teu esforço? Talvez os esteja sentindo como excessivos.

S: Outro dia dei uma aula e tomei uma decisão. Decidi que não escreveria um texto base, como sempre faço, ao invés disso me deixaria falar em um certo fluxo digressivo, ao sabor de todas as leituras que me cruzassem o espírito e o fato é que, após a aula, ficou uma certa sensação de que teria preferido uma lapidação prévia.

D: Como é mesmo aquele verso que tu gostas sobre os textos bizarros?

S: Só textos-bizarros são comestíveis.

D: Isso é absolutamente genial!

S: E eis a questão. Um texto bizarro, ou um bom texto bizarro, demanda cuidado e esforço, a bizarrice exige rigor, ela está do outro lado do rigor, mas não do lado oposto.

D: Isso que disseste é muito interessante, Santiller. Por outro lado, esses acontecimentos de linguagem não se dão a todo o tempo. Quer dizer, tu não almejas fazer sempre uma aula ou um texto assim, com essas construções poéticas e intelectuais ímpares?

S: (fica em silêncio).

D: Só falta me dizer que em teu íntimo gostarias que todos os diálogos se dessem dessa maneira encantada.

S: (fica em silêncio, com as sobrancelhas franzidas para dentro de si mesmo).

D: Ora, mas isso é um delírio!

S: Eu não disse que sim, estava apenas pensando.

D: Com cara de que nunca tinhas se dado conta de que exiges da existência essa expressão poética sempre irruptiva e intelectualmente ousada, como se a vida sempre fosse, de preferência, boa literatura.

S: E isso seria assim tão ruim?

D: Não, na verdade não seria nada mal.

S: Então?

D: Ainda assim, é um delírio.

S: É lindo algo que Adorno diz sobre o ensaio. Lembra quando ele escreve que o ensaio mostra uma profunda intimidade com a experiência intelectual mais aberta e que a ética do ensaio é uma forma de viver sempre a incerteza?

D: Sim, lembro-me, essa construção é fantástica. Já perdi a conta de quantas vezes li esse texto. É precioso.

S: É por isso que estou cansado, porque também penso que é um caso de delírio. Anos em cima de textos, tomando notas, destacando essas pequenas expressões que nos dilatam, anos escrevendo esses textos que saem difíceis, demorados, anos pensando a forma, como falo, como escrevo, o tom, a velocidade...

D: Sim, teus cadernos de leitura são um pouco exagerados, me parece. Nunca falei nada, mas já que abordas o assunto... Ora, não faça essa cara, por favor! Eles também são lindos, é lindo que insistas assim na palavra.

S: *It's a strange job for a grown man.*

D: Meu inglês é péssimo, sabes disso. Até os quarenta anos fui um revoltado com a língua inglesa e agora já é tarde demais para aprender.

S: Quer dizer que é um trabalho estranho para um homem adulto. Quando perguntavam ao Marlon Brando sobre a profissão de ser ator era sempre isso que ele dizia. *It's a strange job for a grown man.* Esse delírio com a palavra também é um trabalho estranho para um homem adulto.

D: O que pretendes fazer então? Vais abandonar tuas leituras, tua escrita, teus livros, tua pesquisa interminável?

S: Não, claro que não. É só esse cansaço... com tanta dedicação a isso que parece tão... (ergue as sobrancelhas e depois as franze). Talvez seja coisa passageira.

D: A questão é que não há escapatória, levas a sério demais as palavras para simplesmente jogá-las de qualquer jeito a partir de agora.

S: Estou condenado, então?

D: Condenado ao próprio desejo? Sim. Em alguma medida é uma maldição, em alguma medida te restringe. São muitas as possibilidades de existência, e tu existe nas e pelas palavras, gasta teu tempo com elas, deseja suas sonoridades, as variações que esses atos de linguagem produzem em ti. E, ainda por cima, teu desejo gira em torno dessa palavra poética que aspira a ser limada, talhada, aspira a ser dita, a ser ouvida, tátil como o ruído da natureza.

S: Que lindo isso que dizes, Dorival!

D: Às vezes, imperceptivelmente, temos nossas inspirações.

S: Tens uma caneta? Estou com meu bloco de notas, mas não sei onde diabos enfiei a minha caneta.



docência-pensamento

Sou um Robinson miserável numa ilha de carne e espírito toda circundada de ignorância, onde crio grosseiramente meus utensílios e minhas artes. Por vezes, me aplaudo por ser tão pobre e tão incapaz dos tesouros do conhecimento acumulado. Sou pobre, mas sou rei; e, sem dúvida, como Robinson, reino apenas sobre meus macacos e papagaios interiores; mas enfim, ainda é reinar.

Paul Valéry



Uma escritura que toma o labor educativo enquanto matéria é recomeço e, portanto, arremesso. Se o futuro da docência for inseparável de um escrever sobre a docência, aumentamos a chance de tornar tarefa tão socialmente funcional em objeto de pensamento que interessará desde que exercício, sem centro, que busca figurar outras atmosferas para o trabalho do educador, provocar um curto-circuito em caminhos seguros de fazer-pensar nosso ofício ao forjar um espaço ficcional como ponte para outros estilos didáticos. Nossas linhas de escrita, por esse caminho, quererão mesmo é evidenciar o espaço branco e liso do papel; entre esculpir e fissurar, um vazio cheio de possibilidades. Assim, o trabalho de nosso pensamento, na pesquisa e na formação docente, pertencerá a uma lenta prática de transformação da noção de docência, assim como para Valéry, o trabalho do espírito de Leonardo da Vinci almejava produzir uma lenta transmutação da noção de espaço⁴⁶.

Essas docências gráficas, porque produzidas em gestos de costura textual, investiriam em um esforço imaginativo, na produção de quimeras pedagógicas, delírios didáticos, figurações curriculares inusitadas que nos ajudariam ao mesmo tempo a sustentar e a lidar com questões contemporâneas inescapáveis: quais práticas devemos forjar no campo da formação de educadores para encerrar um ciclo que continua a tratar das ações docentes por caminhos prescritivos e normativos? Como investir em uma mutação de perspectiva que nos leve ao entendimento de que só poderemos pensar a tarefa docente desde a variedade infinita de suas manifestações e possibilidades? Essas questões levam a outras: Como continuar lecionando das mesmas formas em tempos de urgência, de crises acachapantes, de violências tão densas que exigem transformações que escapam, muitas vezes, ao nosso esforço de entendimento atual? Nossa prática educativa (em sua forma) pode ficar alheia a isso? E, nesse contexto, de que maneiras refinar a escuta e nos colocarmos atentos à produção de discursos normativos justamente sob o argumento da urgência dos tempos?

A postura aqui afirmada sustenta que o campo da formação, desde suas formas de conceber a prática dos educadores, terá mais potência e liberdade, erigindo-se enquanto campo aberto, enquanto zona de experimentação, que tensiona, intencional e insistentemente, muitos dos caminhos que arrastam a docência para as grades sufocantes da padronização.

Dentro de uma zona de experimentação, portanto, a tarefa dos educadores apresenta-se – ou é vivida – em sua maleabilidade radical, atraída por um certo modo de trabalhar fascinado pelas singularidades e pelas exceções. Singularidades produzidas desde um movimento de deslocamento, para o discurso da educação e do ensino, de modos de operar que venham de outros lugares, estranhos, talvez, à tradição pedagógica. Trata-se, portanto, da possibilidade de exercer a produção teórica em educação como investimento em uma transmutação das *práxis* do campo educativo, em um caminho de proliferação das formas, nunca de sua redução. Se insistimos em não abrir mão da instabilidade de uma matéria sem corpo fixo, também estamos cientes de que o ato de lecionar não é apenas instabilidade e ofício sempre incerto, é, ao mesmo tempo, tarefa suscetível de práticas estáveis, de equilíbrio, aterramento, porém nunca fechada aos processos, às passagens, transmutações, abalos, cortes. Talvez um dos movimentos estáveis (no paradoxo dessa expressão) da prática docente que nos interessa, sustente-se desde um tipo de vitalidade que produz alguma coisa como uma fecundidade inesgotável.

A noção de uma docência-pensamento (letras minúsculas, palavra composta, hífen como signo do amalgamento entre duas ações entendidas em sua inseparabilidade) erige-se como prática que acontece num espaço-tempo de desejo onde não é possível deixar de viver a experiência intensa do pensar enquanto tarefa exploratória, investigativa, movediça e inventiva que acontece no tecido da linguagem *entre* a leitura e a escrita. O *entre* ganha destaque como forma de englobar o que se passa (ou o que pode se passar) nesse lugar dos movimentos escri-leiturais; enfim, no palco do espírito, se figuramos o palco de um teatro.

Nesse arranjo, **(d+p)**, que erige a docência enquanto projeto intelectual, trata-se de forjar um universo que nos interesse habitar, intelectar-nos em algum lugar enquanto ferramenta simbólica-imaginária para investir em um trabalho com gosto, já que labuta diária, ofício incessante semana a semana, semestre a semestre, ano a ano. Participar de um empreendimento sem apreço não é possível se nos ocupamos também de cuidar dos rastros que um educador/uma educadora deixam no pequeno espaço em que se movem todos os dias. **(d+p)**, portanto, é uma afirmação, um instrumento potencialmente criador. Dessa maneira, a docência-pensamento se erige enquanto ferramenta imaginativa (ou imaginada) – o que não significa entendê-la como menos real e, logo, ilegítima, porque ficcional⁴⁷ – que nos permite forjar práticas didáticas nas

47 Em *O Eu e o Inconsciente*, publicado em 1928, Carl Jung dizia que o credo científico de sua época era possuído por uma fobia supersticiosa em relação às fantasias. Para Jung, por via distinta, é verdadeiro aquilo que atua. No entanto, isso não quer dizer uma entrega acrítica às fantasias na qual desempenhamos um papel passivo em relações as figuras e visões que comparecem em nosso espírito, mas sim a sua conscientização bem como uma participação ativa nelas, um trabalho, uma atuação com elas.

quais o educador trabalhe desde uma autonomia que pode ser vivificada no comprometimento (o obstinado rigor valeryano) com a vivência de uma atmosfera espiritual que desponta numa prática de arranjo, lapidação, arquitetura, criação. É uma prática amorosa que nos leva, nos termos de Valéry, a uma “ginástica intelectual sem igual⁴⁸”, à vivência de quem se “entrega por inteiro à disciplina assustadora do espírito livre⁴⁹”.

Apesar dos termos que denotam graus de intensidade ardorosos (*sem igual* ou *disciplina assustadora*), gostaríamos de destacar que se evite que a retórica adotada traga a ideia de que estamos diante de algo que se apresenta como extraordinário, apoteótico, maior do que a vida. Nos sons mais sóbrios, evitamos compactuar com os cantos de sereia, com o narcisismo revolucionário, com propagandas ou engodos. Partilhamos da perspectiva de Monsieur Teste, fantasia espiritual criada por Valéry, que afirma: “odeio as coisas extraordinárias. É uma necessidade dos espíritos fracos. Acredite em mim, palavra por palavra: o gênio é fácil, a divindade é fácil”⁵⁰. O entusiasmo da linguagem apenas dá conta da experiência da aventura. Nessa atmosfera, o gozo maior não se encontra na posse da certeza, na ambição de deter propriedade sobre algum saber, dominar um autor ou especialidade. A uma docência-pensamento não interessa uma trajetória de acumulação de saberes; caminhamos com Nietzsche: “De uma vez por todas, muitas coisas eu *não* quero saber. A sabedoria traça limites também para o conhecimento”⁵¹. O arranjo **d+p** indica que não renunciar ao movimento, ao risco, à dúvida que instiga e transmuta.

48 VALÉRY, 1997, p. 19.

49 VALÉRY, 1997, p. 20.

50 VALÉRY, 1997, p. 27.

51 NIETZSCHE, 2006, p. 10.

Que a atividade do educador, no Brasil contemporâneo, esteja sucateada, em tantos contextos, como produto de quinta categoria, que a imagem social do docente se comungue com alguma espécie de guerreiro (com um subtom piedoso) que subsiste apesar de seu baixo salário ou de suas exaustivas horas de trabalho (muitas delas dedicadas a burocracias que nos extirpam da aventura intelectual), tudo isso já foi dito sob diversos caminhos. Ora agente cumpridor de regras sempre atento às demandas dos livros didáticos, do mercado e das leis lidas como duras ordens, ora réu culpado de anacronismo – alvo a colonizar com metodologias indiscutivelmente eficazes. O professor pode, também, ser réu culpado de crime recentemente renascido: a doutrinação. Temas, autores, tons, posicionamentos diante do absurdo que se apresenta cotidianamente, palavras, conceitos, a escolha de um filme, de um livro tornam-se responsáveis pelo afastamento de docentes de seus cargos. O crime posto da doutrinação mo(n)stra um tipo de xenofobia intelectual, um fascismo pedagógico que postula aquilo que deve ser dito no texto de uma aula, e aquilo que alheio, estrangeiro, precisa ser extirpado dramaticamente. A ênfase quer dar a lição, pela via do medo; um adestramento. A prática de silenciar um educador, uma educadora, no exercício de uso da voz e de seus saberes para evidenciar que seu corpo experiencia (e deseja elaborar) o ar tóxico do contemporâneo, parece funcionar como uma manutenção do dilaceramento corpo-espírito; dá a ver o quanto os saberes são esterilizados em sua potência de variação no espaço educativo. A pressão tem sido tão externa quanto interna ao mundo escolar e ao mundo acadêmico, dando a ver alguma comunhão coletiva sobre a percepção do ato de lecionar, ação carregada de pressupostos. Não são poucos os que gostam de entender que professores são aqueles que dançam de acordo com a música.

Para além disso, os jornais de nosso tempo dão a ler um novo signo da subalternização: o adoecimento. São os professores as maiores vítimas do *burn out* psíquico, sintoma da *práxis* mortífera do excesso, do esgotamento da vitalidade, ritmo dominante no tecido social do cansaço. Nesse fragmento de

contemporâneo abre-se uma questão vital para as práticas educativas forjadas desde uma docência-pensamento: de que maneiras a deterioração psíquica provocada por pressões para que habitemos uma velocidade cada vez mais frenética, ao sabor da dança da morte informacional, empobrece a prática educativa?

Todas essas situações evidenciam uma personagem servil e apontam que a forma, os pressupostos daquilo que seria a ‘função educador’ parecem não compôr a prática de atuação docente aliada, em irmandade, aos movimentos de atuação de um autor, um pensador, um crítico (c.f Barthes ou Piglia), um leitor, alguém que desenvolveu uma singular relação com seu campo de saber, relação que informa o tom de sua aula, seus próprios métodos de trabalho, sua abordagem, suas inesperadas conexões, seu currículo próprio. Não é via necessariamente aberta a possibilidade do contorno de um educador que tenha uma voz ou entenda que parte de seu trabalho é, também, o encorpamento de uma voz. É claro que se abrem perguntas: o que significa encorpar uma voz? Qual a dimensão ética da voz no campo educativo? Qual a relação entre voz e silêncio? Qual a dimensão política do silêncio na tarefa educadora?

Talvez, desde essas questões, possamos entender o ponto onde se faz, mais fortemente, a intersecção docência-pensamento. **d+p** não se apresenta como noção que possa ser definida. Trata-se de uma performance, uma *práxis*, alguma coisa a ser ensaiada e aterrada a partir das aberturas de sentido feitas desde os momentos e contextos em que ela se apresenta, enquanto dispositivo pedagógico, tentativa de intervenção (pesquisa-intervenção) sobre o educativo. Entendemos que a força desse instrumento de trabalho está nos (im)possíveis a serem inventados e experimentados, o que aponta para uma dimensão de virtualidade latente, um compromisso com a gestação de futuros sem rígido controle de resultados e sem medo de testar até onde podemos ir. Se, por um lado, desviamos de outorgar princípios fixos para conceber **d+p**, por outro, extraímos constantes e alguns caminhos que nos permitam erigir – e propôr – tal intersecção.

Ao trazer imagens e questões entre a voz e o silêncio, sugiro que pensemos a voz de maneira bastante mais ampla ao domínio vocal propriamente dito e, por caminho similar, pensemos o silêncio como experiência não restrita à instância acústico-sonora. É John Cage, compositor estadunidense, que afirma o silêncio como “uma mudança da mente, uma reviravolta”⁵². Cage, em suas experiências com o silêncio, parece pensar esse inapreensível não desde a concepção de uma ausência de sons mas como uma atenção ao que se passa ao nosso redor. Não, porém, a atenção do cálculo, da estratégia dos que temem e, por isso, almejam maior controle sobre situações e pessoas. Trata-se de um tipo de atenção possível aos que são capazes da entrega que esgarça nosso corpo e ativa a criação de novos órgãos, ainda sem nome; órgãos que apreendem o espaço de maneiras distintas, inusitadas, em contato com o visível e o invisível, com os sons dos carros, com o tremor do vidro do quarto, com o vento da noite

de verão, com a escandalosa sensação física de liberdade, com o passado, o presente e o futuro. O silêncio pode ser entendido como um espaço rizomático, que, por isso, nos põe nômades, em travessia. Espaço, exílio, acrisolamento, comunhão, caos, gestação – uma abertura erótica rumo ao imprevisível.

Figuraremos, aqui, o silêncio – sem esquecer que são plurais suas manifestações – como o espaço da vida espiritual, do labor da leitura e da escrita, da intimidade com nossos próprios movimentos intelectuais onde vão se amarrando os laços com uma porção de realidades que são parte da *práxis* de um educador e que podem ir muito além das circunferências de uma disciplina restrita. Silêncio como espaço de multiplicação, porque *locus* de movimento dos sentidos dos textos, dos sentidos das marcas em nosso corpo-espírito, mas, também, como o momento fugidio e impenetrável em que somos impulsionados a ler, a escrever, a anotar o que lemos, a desvendar nossos próprios enigmas.

Para Paul Zumthor – professor, poeta e medievalista – “antes da voz há o silêncio”⁵³, o que significaria dizer, também, que a voz, em alguma medida, está no silêncio ou nele é forjada. “A voz, utilizando a linguagem para dizer alguma coisa, se diz a si própria, se coloca como uma presença”. Zumthor aponta a indiferença da voz em relação à palavra. “Existem formas de canto cuja particularidade é a ausência da língua ou, pelo menos, uma certa tendência da voz a dissociar os elementos da linguagem que ela transmite”⁵⁴. Se é independente daquilo que diz, se ultrapassa a língua e a palavra, a voz também pode trair “de um só golpe, aquele que fala”⁵⁵. Isso nos leva a pensar que ao mesmo tempo em que a voz é independente da palavra, a palavra ganha corpo e consistência na voz. Assim acontece, porém, desde que a voz tenha corpo, corpo que se forja nos crepúsculos e nas auroras de toda vida. O xamã, quando, em transe, canta para se alçar às forças cósmicas, precisa ter vivido *kamarampi*, palavra quéchua, que une num só vocábulo as experiências da morte e do nascimento, indissociáveis. Um ato de conhecimento em si – ato racional dissociado da experiência corpórea ou da experiência sensível – não conseguiria encorpar a voz, singularizá-la, “não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito”⁵⁶. Se a voz presentifica o enunciador, aquilo que legitima e dá corpo a esta voz dilata a vocalidade da voz; aí, sua dimensão ética.

Foucault, na Aula de 6 de Janeiro de 1982 do curso *A Hermenêutica do Sujeito*, discorre sobre os preceitos délficos do culto de Apolo no caminho de destacar o quanto a noção grega, bastante complexa e multifacetada, de *Epiméleia heautoû* (o cuidado de si mesmo) não logrou nenhum *status* particular na história do pensamento ocidental, apesar de ter alcançado extensão e importância vastas ao longo do auge do pensamento helenístico e romano. *Epiméleia heautoû* pode ser entendida como uma “atitude

53 ZUMTHOR, 2005, p. 63.

54 ZUMTHOR, 2005, p. 64.

55 ZUMTHOR, 2005, p. 64.

56 FOUCAULT, 2017, p. 17.

filosófica”⁵⁷, uma “certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”⁵⁸. Desde vasta pesquisa, Foucault concluiu que o pensamento filosófico moderno desqualificou o cuidado de si e, com isso, promoveu uma dissociação entre o que poderíamos chamar “espiritualidade” e o que poderíamos chamar “filosofia”. Foucault propõe a noção de espiritualidade como um “conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as ascetes, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações da existência”⁵⁹. Esses trabalhos e compromissos evidenciam a concepção de que “não pode existir saber sem uma modificação profunda no ser do sujeito”⁶⁰. A verdade – aqui entendida como produção, forma de preservação e de erro, errância, ensaio – jamais é “dada” ao sujeito sem lhe cobrar dissolução. Por isso o labor, a constância e o esforço da ascese (*áskesis*). Esforço, coragem e rigor falam da necessidade “de que o sujeito [...] torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo”⁶¹. Dentro dessa perspectiva, arrancar um sujeito de sua condição não é tarefa possível apenas desde uma capacidade de apreender e apontar eloquentemente as ideias-chaves de um texto, as noções centrais de um livro, da obra de um autor ou autora. Não se trata de erudição, de palavras bonitas em vozes empostadas, trata-se de uma ética da palavra bruta, uma ética do encorpamento da voz, um modo de estar no mundo. É isso que Foucault nos lega e nos lembra em sua tradução dos gregos. O sujeito é constituído enquanto resultado de suas práticas, de seu modo de existência, da relação que tece consigo mesmo e, preferencialmente, desde um cuidado de si que está amalgamado à relação que forjamos com o outro.

Nesse movimento de renascimento – onde uma nova lucidez e uma nova forma de atuação se fazem possíveis – está *éros*. O amor se manifesta no trabalho para forjarmos um outro em nós mesmos. Um amor que não é narcísico, não está preso à manutenção das formas, às fortificações. *Éros* e *áskesis* caminham em diálogo, são duas grandes maneiras como a espiritualidade ocidental concebeu as possibilidades de transformação subjetiva. Nada disso está dissociado da filosofia para Foucault. Espiritualidade e filosofia não estiveram dissociadas para os pitagóricos, os cínicos, os estoicos, os epicuristas, para Sócrates ou Platão, bem como para os neoplatônicos. Nessa linha de trabalho do pensamento, pagamos um preço para viver a filosofia, para dar corpo a uma voz, para insistir e forjar alguma coisa que Foucault chama de “o dizer verdadeiro”, um dizer no qual dizemos a nós mesmos no saber que produzimos porque esse saber foi nascido desde uma operação ética e estética que exercemos sobre nós mesmos, desde uma transmutação que nos passou no estilhaçamento com o pensamento-outro, que é a vivência do espírito no mundo.

57 FOUCAULT, 2017, p. 10.

58 FOUCAULT, 2017, p. 12.

59 FOUCAULT, 2017, p. 15.

60 FOUCAULT, 2017, p. 26.

61 FOUCAULT, 2017, p. 16.

Propomos que quem atua desde uma docência-pensamento vive a embriaguez e a vertigem da constante transmutação. “Por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura?”⁶². É essa força espiritual que figuramos como a vitalidade da docência, daí o exercício da fecundidade dos educadores, pois se torna impossível a simples reprodução de conhecimentos. Tais transmutações exigem tempo, libido, disposição. Nessa travessia, um certo estado do corpo vibra alguma coisa que nos possibilitará deixar vir outro corpo, outra forma, outro saber, outra escrita, outra voz, outra relação com o espírito, o que corresponde dizer, outra vivência consigo mesmo, outra atmosfera existencial. Nessa estrada turva, é preciso sustentar o medo das perdas, a angústia da alquimia e forjar um espaço protegido para suportar as dores das contrações e toda a lucidez que a extrema fraqueza (e a coragem para ela) trazem, bem como a áspera vivência da falta de sentido quando nosso corpo demanda nova pele, nova força, novo tom, rosto e linguagem, uma demanda, enfim, de criação de outros sentidos. Por essas vias, em passo lento e sem atalhos, podemos experimentar a construção de um novo território de existência, que nos leva, quem sabe, aos limites da plasticidade. O cultivo da voz e do silêncio que imaginamos, portanto, não se reduz à preparação específica para uma aula, não se erige ou restringe à funcionalidade de cumprir uma tarefa, forjar um produto, ganhar um diploma, assumir um cargo, mas destaca-se como uma abertura temporal para a vida do espírito.

Sugerimos que a vivência dessa zona de experimentação do pensamento é possível num tempo que se não necessariamente distinto da cronologia, certamente acontece numa temporalidade que se sobrepõe, em justaposição talvez, ao tempo cronológico e produz um espaço onde podemos nos deter, nos absorver, alongar a atenção, prolongar a existência de um pensamento. Poderíamos pensar, com Barthes, que esse também é o tempo do escritor, “um tempo épico”, porque sem passado e sem presente, o tempo em que “ele (o escritor) e está inteiramente entregue a um arrebatamento cujo objetivo, se pudesse ser conhecido, pareceria tão irreal aos olhos do mundo quanto eram os romances de cavalaria aos olhos dos contemporâneos de Dom Quixote⁶³”. Talvez seja essa mesma temporalidade que Mersault, protagonista de Albert Camus em *A Morte Feliz*, busca forjar e ampliar. “Vivendo assim, em presença de si mesmo, o tempo assumia uma extensão mais extrema, e cada hora do dia parecia-lhe conter o mundo”⁶⁴. São como os “imensos minutos de languidez”, “das sensações contínuas”, dos “sobressaltos do pensamento” de Leonardo da Vinci⁶⁵. Desde tais travessias, acreditamos, há a chance de forjamos uma voz com corpo, de movermos uma força que desencadeia, na aula, uma aventura do pensamento.

Uma docência-pensamento, assim, compactua com o entendimento de Agamben de que “o estudo não só não pode ter fim, como também não o quer

62 FOUCAULT, 2014, p. 204.

63 BARTHES, 2011, p. 18.

64 CAMUS, 2013, p. 72.

65 VALÉRY, 1998, p. 19.

ter”⁶⁶. O filósofo italiano – desde a etimologia da palavra *studium*, que remonta à raiz *st-* ou *sp-*, observa a familiaridade entre estudo e espanto, *studiare* e *stupire*. “Aquele que estuda encontra-se no estado de quem recebeu um choque e fica estupefato diante daquilo que o tocou, incapaz tanto de levar as coisas até o fim como de se libertar delas”⁶⁷. Quem continuamente estuda fica sempre um pouco estúpido, um pouco desordenado, entre a perplexidade e a absorção, estupefação e lucidez, perda e *insight*, o estudo “é essencialmente sofrimento e paixão”, eis o seu ritmo e circunstância.

Agamben partilha uma narração sobre o exílio dos judeus na Babilônia. Sem poder celebrar suas práticas espirituais e seus sacrifícios, porque seu templo havia sido destruído, eles, como estratégia, substituíram o culto pelo estudo do culto. Depois do édito de Ciro, que autorizou-os a regressar à Palestina, o templo foi reconstruído, mas as práticas do estudo e da leitura não deixaram de ser presença nas numerosas sinagogas que foram surgindo. “No ano de 70 d.C, as legiões romanas voltaram a destruir o templo. Mas o douto rabino Joannah ben-Zakkaj, fugido secretamente da Jerusalém assediada, obteve de Vespasiano autorização para continuar o ensino da *Torah* na cidade de Jamnia”. *Talmud* significa estudo e foi o estudo que se tornou o verdadeiro templo de Israel. O que queremos destacar nessa narrativa refere-se à questão da insistência em uma prática, o movimento de não abrir mão de algo que se considera vital apesar de todas as intempéries. A insistência e a obstinação seriam males, movimentos sombrios do espírito? Tarkovski se utiliza muito da ideia do sacrifício em seu cinema. Ele mesmo entendia e dizia, em forma de conselho aos cineastas mais jovens, que seu trabalho envolvia um grande sacrifício sem o qual não seria possível viver tal profissão. No caso de Tarkovski sensação de sacrificar-se em função de algo também se estendia as condições áridas nas quais trabalhou a maior parte de sua vida. O protagonista de *Stalker*, como sabemos, sacrifica-se a ponto de colocar sua vida e liberdade em risco para ir à zona. A zona é proibida. Todo *stalker* está sempre em risco de ser preso ou morto e ainda assim insiste, mesmo diante das restrições materiais e econômicas a que pode ser submetido. No filme, essa restrição é evidenciada, por exemplo, na casa em ruínas, com goteiras e pouquíssimos móveis em que o protagonista vive com a mulher e a filha. Talvez, ao invés de perguntarmos se trata-se de um ato de loucura, poderíamos nos perguntar o que motiva esse movimento, por que não é possível abdicá-lo, que espécie de possessão é essa? Ou, talvez melhor, de que tipo de força estamos falando?

O que experienciamos é que, no Brasil, a especificidade das condições de vida e de trabalho de docentes e pesquisadores tornam esse espaço-tempo do silêncio, da zona, complexo e, de nenhuma maneira, esperado ou, mesmo, bem-vindo. A zona de que tratamos aqui e que podemos chamar de zona de experimentação docente também parece proibida. O servilismo que intoxica e enfraquece a voz dos educadores é composto de fatores sociais e econômicos de desencorajamento surpreendentemente vastos e que se mostram em um sem número de formas. “Não podemos nos desencorajar facilmente”, escreve

66 AGAMBEN, 2013, p. 53.

67 AGAMBEN, 2013.

bell hooks⁶⁸, mas, na maior parte das vezes, o desencorajamento se mostra distante do fácil, muitas vezes é extremo. Tal qual na experiência de um *stalker*, dedicar-se ao estudo interminável e insistir nesse cultivo da vida espiritual pode, muitas vezes, demandar sacrifícios de ordem econômica, abdições, penúrias, de maneira que parece ser preciso, para sobreviver e habitar esse estranho culto do intelecto, refundar um estoicismo que nasce para fazer face às adversidades impostas. Um pesquisador brasileiro que, no ano de 2022, dedique-se exclusivamente à pesquisa acadêmica se, por um lado, é brindado com um modo de existência que permite a entrega aos movimentos de leitura e escrita é, também, castigado por uma precarização de sua existência em função do valor ultrajante daquilo que recebe para se sustentar.

Ter uma voz pode ser suficiente para excluir do âmbito da educação aquele que resolveu que sua tarefa reside na ousadia intelectual, no exercício público do pensamento, na experimentação da autoria de uma criatura que investiga o mundo e a si mesmo e, por isso, educa. Ainda hoje, é cobrado, especialmente dos professores que dilatam as práticas pedagógicas tradicionais, que atendam às suas funções, restrinjam-se a elas. Funções em geral cada vez mais vinculadas às demandas do mercado ou a tantas demandas que se criam e se impõem ao *locus* delicado da sala de aula. Mesmo que um docente esteja cômico da importância de cumprir funções dadas e consiga produzir novos movimentos didáticos para construir uma aula sem deixar de cumprir funções partilhadas socialmente, ainda assim os distintos tracejares, os tons dissonantes, a quebra das fronteiras disciplinares são suficientes para chamar a atenção: algo perigoso se passa.

Se não perdemos de vista que o trabalho local de um docente pode tomar (e em geral toma) uma significação mais ampla, efeitos e implicações que não se restringem apenas ao âmbito profissional ou âmbito de competência de uma dada disciplina, cabe colocar a questão: qual é a função política da docência? O que significa ser um educador numa cidade, num século, num período de crise e de transição, ao final de um período de governança mortífera, da violência tão mais perto do que esperávamos, diante da esperança, mas também de um país devastado? O que significa ser um educador numa sociedade que sabemos não é comunidade alguma? O que significa ser um educador quando não for mais possível desviar os olhos das grandes transmutações necessárias a um tempo no qual o futuro se torna radicalmente incerto? Nesse tempo, nesse contexto, é preciso justamente tensionar, em todos os campos do educativo, a perspectiva de que a ação política da docência envolve colocar continuamente a questão sobre a função política de um educador, a função ética dessa tarefa que tece o fio da existência desde nossa mais terna infância e forja-nos em anos indelévels do mais profundo de nossa carne, corpo, ossos e espírito. Essa é, sem dúvida, uma das razões pelas quais educadores e educadoras são subalternizados em sua força de criação, de produção de pensamento.

Ponto importante desse tecido argumentativo que fazemos, destaca-se, está em dar atenção maior a esse espaço que reivindicamos, a existência dele, do

que, propriamente, para as dificuldades que nos são impostas. Nesse ponto, buscamos a atmosfera ou o horizonte poético de uma intersecção **d+p** nas imagens, nas narrativas, nas personagens, nas ficções que encarnam essa figura sempre um tanto extrema daquele que se absorve em uma investigação, em uma leitura, em uma busca obstinada.

Horizontes Existenciais

Juan Dahlmann era secretário de uma biblioteca municipal em Buenos Aires, em 1939, quando aconteceu o acidente que o levaria à morte. Personagem de *O Sul*, último conto do livro *Ficções*, de Jorge Luis Borges, o acidente que sofre fala mais de desejo que de fortuita tragédia. Dahlmann, conta o narrador, estava ávido. Tinha acabado de receber um exemplar incompleto das *Mil e uma noites*. Sem esperar o elevador, sobe correndo as escadas do prédio da biblioteca, ansioso para dedicar-se ao livro. Circunda o elevador pela escadaria, subida em espiral sobre o branco mármore ao lado do poço do elevador que as grades de ferro deixam visível. O som dos sapatos no silêncio do prédio público. Dahlmann, já absorvido pela possibilidade do encontro com o texto, bate a cabeça na aresta do batente de uma porta. Sua morte não se dá nessa circunstância, ainda que decorrência dela.

Não é novidade dizer que *O Sul* é um conto sobre a leitura nem que os textos de Borges tenham entre seus personagens verdadeiros devoradores de livros. Se dessas narrativas se pode falar e escrever infinitamente, é incontornável, elas dão a ver o universo daquele que lê e uma atmosfera, bastante vívida, de um tipo de concentração e dedicação obstinadas que armam um ambiente de leitura intenso no qual a realidade que mais importa é a realidade dos livros. Chama a atenção, por exemplo, em *O Jardim das Veredas que se Bifurcam*, outro conto de *Ficções*, o momento em que o narrador – um espião chinês a serviço da Alemanha – embarca em um trem semi-vazio por volta das nove horas da noite, estamos em meio à Primeira Guerra Mundial, no ano de 1916, e ali, no vagão vazio, clima emergencial da guerra, um jovem lê “com fervor os *Anais de Tácito*, um soldado ferido e feliz”⁶⁹. Essa imagem, forjada em apenas algumas linhas, bem como a cena do acidente do bibliotecário, capturam essa feroz sedução dos signos, o olho lê e o espírito entra em ação mergulhando em novas realidades. A leitura é uma experiência sensorial que transforma esses leitores em criaturas selvagens que deslizam pelos textos sedentos por se apropriarem das potências da literatura.

69 BORGES, 2001, p. 104.

Essa experiência da absorção é como uma droga, e diante da possibilidade do mergulho, o corpo de Dahlmann é tomado por uma inflamação afetiva, por uma agitação que dá a ver a leitura mais como uma espécie de credo, vício, esporte e disciplina apaixonada do que como um descanso, lazer, passa-tempo. De maneira geral, a leitura é retratada como ato tranquilo por onde pode passar uma vasta coleção de imagens e cenas que incluiriam alguém sentado em uma cadeira de balanço em uma cabana em meio à natureza, tomando chá e lendo pacificamente, num raro momento de relaxamento. Não é esse tipo de leitura que está presente em Borges. Os personagens do universo borgeano são inquietos e, para eles, a leitura é uma questão de vida ou morte.

Após o acidente e uma noite de delírios e pesadelos – cuja matéria foram as ilustrações de *Mil e uma noites* –, Juan é internado. O conto transita entre a experiência da internação e uma realidade fora dessa experiência nos deixando em dúvida sobre o que efetivamente acontece e o que são os delírios do protagonista. Eis a questão importante: os delírios também são realidade e a prosa os equipara, porque os confunde; o texto nos dá a ler que a realidade da ficção reside justamente na força de criar realidades. Juan é despido, raspam-lhe a cabeça, amarram-no em uma maca. Ele recorda o rosto de um homem mascarado que lhe aplica uma injeção. Acorda não sabe quanto tempo depois numa cela que parece um poço. Oito dias ou oito séculos, tanto faz, recebendo curativos e vivendo a experiência da dor como nunca antes. Quando mais lúcido, recebe do médico a informação de que quase morrera de septicemia. Como em toda boa história, a experiência de quase morte muda a travessia da vida de Juan Dahlmann. É aí que ele decide ir para o Sul. Lá, possui uma estância que era de seu avó materno, Francisco Flores, morto na fronteira de Buenos Aires, lanceado por índios. Juan aprecia essa morte romântica, seu espírito é forjado por personagens, narrações, cenas, diálogos, monólogos. Podemos pensar neste Sul como um lugar mítico, místico, uma ideia transcendente, mas talvez seja mais interessante pensá-lo como um deslocamento. O Sul envolve ir ao sul, colocar-se em travessia e, no emaranhado do conto, pode nos falar deste tipo de leitura tão viva na qual acreditamos psiquicamente naquilo que estamos lendo mesmo sabendo de sua dimensão ficcional. Logo antes de partir, Juan pensa que no dia seguinte estará na estância. “Era como se a um tempo fosse dois homens: o que avançava pelo dia outonal e pela geografia da pátria, e o outro, enclausurado numa clínica e dependente de metódicas criadagens”⁷⁰. As *Mil e uma noites* acompanham-no em sua viagem. No trem, outra máquina de deslocamento do conto, Juan – em um certo momento da viagem adormece – o narrador destaca o sol opressivo do meio-dia que se transmuta no sol amarelo que vai morrendo antes do anoitecer, como uma estrada que atravessa um país e ao longo de seus tantos trechos muda de nome e assume distintas formas. Mesmo o vagão já era outro, de maneira alguma o mesmo vagão que saíra da estação Constitución. Tudo foi transfigurado pelas horas, pelo tempo, pelo movimento.

Este conto de Borges é imenso na sua pequenez e na sua força de criação de imagens de potência residual enorme, como o momento em que Juan, antes de embarcar no trem, vai a um café da rua Brasil acariciar um certo gato que se deixava acariciar pelas pessoas como “uma divindade desdenhosa”⁷¹. Quando alisa o gato, Juan pensa que o diálogo entre eles – homem e gato – era ilusório. O homem vive na sucessão do tempo, o animal é mágico, vive na eternidade do instante. Entre leitura e escrita, quem sabe, nossa possibilidade de ser mágico animal.

Xóchitl García, em *Os Detetives Selvagens*, romance de Roberto Bolaño, faz parte de uma série de personagens do escritor chileno a que poderíamos chamar de leitores e escritores locomotiva. Personagens que apenas existem em função de uma paixão intransponível com linhas sempre em movimento. Essa paixão produz uma espécie de fidelidade e de cuidado, em *Os Detetives Selvagens* claramente ganha ares de culto. Em tal mistificação da palavra no papel, fundam-se existências (e, por consequência, modos de existência) guiadas por essas matérias de escrita. No entanto, entre escrever e ler, os personagens enfrentam toda a sorte (ou azar) de circunstâncias desfavoráveis. “Para enfrentar as pesadas nuvens que pairavam sobre meu futuro imediato, comecei a repassar todos os livros que deveria ler, todos os poemas que precisaria escrever”⁷², escreve Juan García Madero em diário que compõe a prosa do romance na primeira e última parte. Latino-americanos de diferentes países, muitos personagens de Bolaño vivem a experiência da bruma. Sem perspectiva de futuro, habitam a incerteza e, muitas vezes, alguma penúria material, ou porque são estrangeiros, ou porque são pobres e algumas vezes porque são órfãos, ou, pelo menos, experimentam o sentimento de orfandade por viver em um mundo que lhes é hostil. Impelidos a uma vida dedicada à palavra, muitas vezes é devido a essa escolha que acabam por viver às margens da estabilidade financeira. A relação entre intelectualidade e marginalidade na América Latina é tema pulsante na obra de Bolaño. Xóchitl, por onde começamos este parágrafo, em janeiro de 1986, no México, DF, trabalha no supermercado Gigante. Entre vendedora e caixa, vive as horas exaustivas de um trabalho subalterno. Seus dias são infinitos, mas ela não pode abdicar do trabalho, precisa sustentar o pequeno Franz, seu filho. Leitora voraz de poesia, também é insistente escritora. Lê mais do que escreve, mas investe muito de sua força na tentativa de publicar seus textos. “Enquanto trabalhava no supermercado, principalmente quando o trabalho era particularmente pesado, sexta à tarde por exemplo, ou segunda de manhã, que eram dias infinitos, eu me desligava e me punha a pensar no meu próximo artigo, na crônica que tinha pensado sobre os vendedores ambulantes de Coyoacán por exemplo, ou sobre os engolidores de fogo da Villa, ou sobre outra coisa qualquer”⁷³. “E eu tirava forças não sei de onde para executar direito meus trabalhos”. Talvez a imagem

71 BORGES, 2001, p. 188.

72 BOLAÑO, 2006, p. 63.

73 BOLAÑO, 2006, p. 383.

que, na obra de Bolaño, melhor dê conta dessas existências em quase simbiose com o universo textual seja a de um dos protagonistas de *Os detetives*, o poeta mexicano real-visceralista Ulisses Lima, leitor empedernido que leva sempre um livro de poesia para o banho, é sempre possível ler ao menos um poema nesse momento. Lima é inspirado em um amigo de Bolaño, o poeta mexicano Mario Santiago, que justamente fazia o movimento, em princípio um tanto excêntrico, de meter-se no chuveiro e ler.

Lima e Arturo Belano, a dupla de protagonistas, dedicam-se, na década de 1970, a encontrar os escritos perdidos de Cesárea Tinajero, uma poeta fora do cânone da poesia mexicana. Parte de um grupo marginal vanguardista operante na década de 1920, apesar de considerada uma grande poeta, Tinajero publicou apenas um poema em uma revista de pequena tiragem cujo único exemplar Belano e Lima encontram, em seu trabalho selvagem de detetives, com um ex-integrante daquele grupo, já idoso. Ao descobrirem que em determinado momento da vida, Cesárea abandonou tudo e foi viver no Deserto de Sonora, no noroeste do México, os detetives deslocam-se em uma aventureira viagem de carro por pequenos *pueblos* da região, buscando minúcias sobre a vida de Cesárea. À medida que vão colhendo informações sobre a existência desértica da escritora também descobrem que, mesmo isolada e sem possibilidade de publicar qualquer coisa, Cesárea seguia lendo e escrevendo. Em alguns momentos é como se os personagens buscassem uma espécie de parâmetro, de exemplo, uma referência de que não estão sós, de que outras pessoas também não conseguem deixar de ler, de que para alguns leitores, como escreveu Piglia, “a leitura não é apenas uma prática, mas uma forma de vida”⁷⁴.

Esses cadernos são o meu vício, escreveu Paul Valéry em um de seus cadernos privados. Foram 261 cadernos escritos entre 1894 e 1945, publicados apenas depois de sua morte, no último ano da Segunda Guerra Mundial. Todos os dias, por cinquenta e um anos, das seis às nove horas da manhã, Valéry compôs uma obra invisível, uma obra íntima ou, como ele mesmo chamou, uma anti-obra; trilhou um percurso de escrita no qual não lhe interessava a conclusão, o fechamento, mas o escrever de um texto sempre inacabado, sempre por se fazer. Muitos de seus livros, ensaios, textos públicos e mesmo seus poemas nasceram nas páginas dos *Cahiers*. Valéry, no entanto, não escrevia um diário, não escrevia sobre sua vida cotidiana ou sobre seus sentimentos; o que fazia era uma pesquisa rigorosa e especulativa sobre seus interesses intelectuais, sobre suas paixões artísticas, sobre suas aversões. As frases soltas, os fragmentos, os desenhos também se constituíam em uma investigação dos movimentos de seu próprio espírito, uma testagem sobre como o intelecto humano poderia funcionar. Valéry fez, em seu próprio trabalho privado de escrita, um exercício meditativo rigoroso de autoobservação de seus próprios pensamentos. Para ele, a escrita funcionava como um caminho não apenas para conhecer e dar a ver os movimentos do intelecto, mas para educá-lo, direcioná-

lo e, também, redirecioná-lo em um trabalho sobre si, um esforço, uma ascese que justamente permitia-lhe a experiência de uma variação de si. Há uma relação muito íntima entre escrita, consciência dos movimentos do espírito e educação no trabalho intelectual do autor. “A educação profunda consiste em desfazer-se da educação primeira”⁷⁵, escreveu em *Introdução ao Método de Leonardo da Vinci*.

75 VALÉRY, 2008, p. 35.

Não se trata, necessariamente, do *que* se pensa. Interessa o processo do pensamento, sua cartografia, sua dinâmica. Linhas, riscos, fluxos, esboços, desenhos, rascunhos, correnteza. Instáveis, inquietas, indóceis às prescrições, fenômenos de produção potencial, as variações do intelecto são inseparáveis de um devir, do que está sempre em vias de tornar-se. É claro, existem os padrões, as recorrências, as obsessões, as ideias fixas, moby-dicks do espírito, mas se nos dedicamos com diligência aos movimentos do pensar adquirimos maior atenção ao que se repete, assim desviamos da fixidez, tornamos os padrões possibilidade de diferença.

O que significa pensar? Qual imagem fazemos do pensamento? Doutrina, compêndio, obra, fechamento, sistema ou o movimento de um bailarino que gira as pernas e os braços de maneiras inesperadas, um “pássaro dançante que plaina à vontade dos ventos⁷⁶”? Se pensamos com Valéry, o pensar que interessa é errante, o espírito é entendido na empiria. Viver é variar, eis a *self-variance* valeryana – variamos em operações intelectivas que acontecem desde o trabalho psíquico consciente que realizamos em nossas experiências de leitura-escrita-vida-pesquisa. Essa vivência nos coloca distantes da imagem idealizada (e talvez ilusória) do sujeito que se debruça voluntariamente sobre objetos a serem pesquisados. As operações do espírito acontecem – e não poderiam deixar de acontecer – nas relações que ele encontra, nas relações a que é forçado a encontrar, “entre coisas cuja lei de continuidade nos escapa⁷⁷”. Tudo orienta o espírito e seu prazer está “em não abandonar o conteúdo do mais leve fragmento, o menor estilhaço do mundo lhe renova a força e a coesão de seu ser⁷⁸” e “quando sonhar em construir um homem voador, vê-lo-á elevar-se para buscar a neve no topo dos montes e retornar para espalhá-la, no verão, sobre o calçamento da cidade vibrante de calor⁷⁹”.

Assim, experienciamos uma variação que transcende ao habitual, ativa possibilidades de alargamento de nossas forças de sentir, perceber e de pensar. Nessa imersão, nos fazemos e refazemos, nos dilatamos muitas vezes ao limite

76 MUNHOZ, 2009, p. 49

77 VALÉRY, 1998, p. 25.

78 VALÉRY, 1998, p. 61.

79 VALÉRY, 1998.

de nosso possível ou daquilo que acreditamos ser possível. Trata-se de um pensamento que acontece no próprio pensar, um labor que produz em nós o que ainda não existe. Nesse movimento, desde um cuidado para não nos fixarmos em formas, alteramos os termos segundo os quais ordenamos nossa própria existência e, por consequência, os termos segundo os quais produzimos nossas aulas, nossas pesquisas, nossos problemas, nossos textos, nossas realidades.

Se o pensamento é movediço, é porque algo nos excita, nos desconforta, nos espanta, nos tira do lugar. Exercitar e excitar conscientemente o pensamento era o método – um modo de ser consciente – em que V. apostava. Um Eu funcional como estado de consciência em que nos tornamos cada vez mais capazes de analisar as produções dessa máquina. *Sacrificium intellectus*. Exercício de atenção, esforço de atenção. “Pensar conduz, portanto, a uma espécie de separação, a dividir-se, a ser outro, mesmo sendo si mesmo, a jamais manter uma única identidade: a deslocar-se, a multiplicar-se⁸⁰”.

Esse pensar inevitavelmente não se erige a partir de um princípio primeiro, tampouco caminha em direção a um fim específico. Começa-se do meio, o início – sempre uma ficção – se faz desde aquilo que nos entusiasma num dado momento, aquilo sobre o qual desejamos falar ou escrever. Uma docência que se erige na intersecção com essa errância do pensamento, não aceitará, portanto, que seu escopo de competência seja restringido. A ação de pensar, portanto, se fará independentemente de qualquer filosofia específica, avessa a qualquer doutrina. O pensamento será entendido como um trabalho poético interessado, acima de tudo, na fecundidade espiritual.

Aterramento

Como acontece uma aula desde **d+p**? Como trabalha, em sala, um educador nessa intersecção? Ora, uma aula forjada desde uma docência-pensamento pode acontecer de infinitas formas. Não há como prever e essa previsibilidade tampouco nos interessará. Para cada um, para cada uma, tal intersecção vai se erigir de maneira distinta simplesmente pelo fato de que cada um de nós é distinto, nossas leituras, nossas reações ao que lemos, nossos encontros são outros, bem como os lugares em que atuaremos, as matérias (ou disciplinas) desde onde partiremos para ir além delas. As variantes particulares das formas de pensar de um indivíduo dependem de inúmeros fatores.

É claro, figuramos aqui alguém que erguerá a sobrancelha – com descaso mal disfarçado – e perguntará: mas como aplicaremos *isso* na prática, no chão da sala de aula? Ou que dirá: na teoria é tudo muito bonito, poético, filosófico, mas como aplicamos na prática? Ao descaso fingiremos desinteresse, falta de atenção. Aqueles e aquelas que precisam invalidar as experimentações podem estar cheios de cansaço da vida e também tomados por uma resistência a essa mesma vida em sua força de criação. Por isso, tudo o que percebem são empecilhos. Para nós, não se trata de aplicar a docência-pensamento, mas de vivificar essa intersecção, pluralizá-la, pulverizá-la. Caso tal noção pedagógica interesse a um educador, capture-o, nesse momento, então, abre-se uma travessia particular e cada um que se propuser a trabalhar por essa via automaticamente torna-se um pesquisador de tal intersecção. Trata-se do trabalho de um experimentador, de um artesão, de alguém que habita a sala de aula como quem habita um laboratório e que se coloca em relação de enfrentamento com matérias, temas, conteúdos que movimentarão os processos do pensar e colocarão as faculdades do espírito em ação. Não é o caso, portanto, de um trabalho pacificado, mas de um percurso, de uma artefaria, de um esforço. Não nos interessa a facilidade dos passos estabelecidos *a priori*, mas o encorpamento de nossa capacidade de suportar o desconforto da falta de ordem.

A cisão entre teoria e prática não tem força para nós, é uma divisão que não reconhecemos. O que se faz no plano teórico já evidencia um espírito em

variação, um corpo em movimento, uma realidade que se transmuta. Pensar é mover-se em imanência criativa com a multiplicidade.

Ao fazer uma aula inventamos uma aula e uma didática. O que podemos perguntar – e as respostas serão também plurais e interessam em sua pluralidade – é quais didáticas uma docência-pensamento produz? Quais caminhos de vitalidade? O que podemos afirmar é que tomar a docência como um projeto espiritual funciona como esta máquina não mecânica avessa ao cansaço intelectual, continuamente produzindo novos sentidos e assim reivindicando a invenção contínua a partir de uma dedicação constante ao jogo do espírito. Desde **d+p**, entendemos que não é preciso se sustentar na ortodoxia e nas certezas para nos legitimarmos enquanto educadores.

[d+p]

- d+p:** quer tornar a educação irreconhecível.
- d+p:** atreve-se à singularização.
- d+p:** desafia os ideais das certezas livres de dúvidas.
- d+p:** entusiasma-se com o que outros pensaram e escreveram.
- d+p:** desorienta as inteligências pacificadas.
- d+p:** tem aversão dos espíritos dogmáticos.
- d+p:** prefere manter distância da superficialidade erudita.
- d+p:** entende que aprender não é se apaziguar.
- d+p:** tem apreço pelo provisório.
- d+p:** inventa seus próprios problemas.
- d+p:** menos camelo e mais leão, não carrega nas costas pesados legados de uma tradição de conhecimento.
- d+p:** nega-se a convencer o outro.
- d+p:** promove a liberdade intelectual.
- d+p:** tem credos e rigores, mas sempre atua como ativista incerta.
- d+p:** busca a alegria das invenções inusitadas.
- d+p:** não almeja construções fechadas.
- d+p:** abraça o fragmentário e o contingente.
- d+p:** eterniza o transitório.
- d+p:** tal qual um poema, deve ser uma festa do intelecto.
- d+p:** não castra o delírio das sensações.
- d+p:** não teme ser acusada de hermética.
- d+p:** não quer falar a todo mundo.
- d+p:** prefere começar pelo mais difícil.
- d+p:** encontra alegria no esforço.
- d+p:** tem apreço por diários.
- d+p:** desconfia das modas.
- d+p:** faz uso permanente de infidelidade em relação a qualquer identidade em si mesma.

Na esfera da produção de si mesmo

Chegou na pensão em uma noite de chuva. A dona – uma mulher sólida e idosa, com voz de quem crê em si mesma – o olhou de cima a baixo. As roupas eram alinhadas, simples, mas a barba grande e as tatuagens puseram nela suspeitas. Seria ele um selvagem? Ela sabia – eles andavam por aí, querendo destruir aquilo que, para ela e para os seus, eram pilares responsáveis pela manutenção da ordem e do bem. Ele, por sua vez, torcia apenas para que, em nenhum momento da entrevista, ela resolvesse falar das eleições que se aproximavam ou sobre qualquer tema satélite. Apresentou-se como um professor – ainda que fosse tempo de caça e silenciamento – e como alguém que tinha acabado de ser aprovado no doutorado em educação na universidade respeitada. Fez de propósito. Sabia o quanto a inscrição em certas identidades podia tranquilizar, ainda que as universidades estivessem transformando-se em signo inimigo.

Ela também, era, ou fora, em outros tempos, professora. Matemática. Ensino fundamental. Agora, aposentada, vivia com a filha, e aquele apartamento enorme no centro da cidade, onde residira quase toda a vida, tornava-se um espaço para estudantes, por isso – como havia anunciado ao telefone – gostava de uma espécie de entrevista informal com cada um que se tornaria seu inquilino. Para não dar muitas explicações sobre o porquê um homem de mais de trinta anos, com apenas duas mochilas abarrotadas e sete caixas de livros, queria alugar um quarto, mentiu que vinha de outra cidade. Ela não falou de seu apreço pelo candidato que assombrava a presidência e o futuro, mas ele, graças às redes sociais, já sabia da orientação política da dona do apartamento. Não teria forças para ser teatral caso ela resolvesse falar da situação do país. Era agosto de 2018, a educação era colocada em catacumbas. 580 milhões degolados. Órgãos de pesquisa anunciavam publicamente sua deterioração; 200 mil bolsas poderiam ser suspensas. Desde a demissão da última escola em que trabalhara, o professor vivia se arranjando com aulas e revisões esporádicas. Há dois anos que não entrava efetivamente em uma sala de aula, mas nem o apartamento que teve de deixar, ou os móveis que teve de vender, em função da precarização de sua vida econômica, o abateram completamente. A estupidez da censura, o nó na garganta, mas também o fogo no peito. Seu corpo experienciava os acontecimentos do presente histórico com intensidade. Ainda que fosse afetado pelo corte governamental e não recebesse a aguardada bolsa, ainda que tivesse que ocupar o seu tempo com qualquer trabalho

esporádico que lhe aparecesse e habitar aquele apartamento gigante com desconhecidos por mais tempo, ainda assim cavaria o espaço e a paz para tudo o que desejava ler e pesquisar. Era, sim, um selvagem no rodo cotidiano dum país que, de repente, voltava-se contra seus professores, no fim de um governo temporário austero, diante da ameaçadora possibilidade da eleição de um presidente que enunciava uma barbárie porvir. Tudo era névoa. O tempo era seco. Parecia não haver espaço para a poesia e para o pensamento. Como se sabe, poesia não dá camisa a ninguém no planeta dos eunucos felizes.

Durante a primeira noite na pensão, sonhou que tentava reler *A Montanha Mágica*, cuja leitura o marcara tantos anos atrás. No entanto, durante o sonho, sempre que sentava para ler, alguma coisa o impedia e uma sensação crescente de angústia era o fio que conduzia o sonho. Acordou sem conseguir afastar de si as inquietações. À noite, ele e um amigo, também professor, que acabara de ter sua bolsa de pós-doutorado cortada, compartilharam temores. O professor-selvagem conta o sonho para o amigo, que lhe pergunta: “O que é uma montanha para ti?”. Ele responde, é a paz com muito esforço, mas ultimamente só andava a saber de um esforço com pouca paz. O amigo se pergunta, já distraído do sonho talvez: Quanto tempo no topo da montanha sem respirar? Após o encontro, já no quarto de sua pensão, debruçou-se sobre um texto cujo tema era a incerteza. É possível forjar uma ética desde a névoa? A experiência da incerteza é complexa e deve ser entendida como um ponto de bifurcação que pode gerar dois caminhos ou duas posições ético-políticas distintas. No primeiro caminho, a incerteza é vivida como algo perigoso, demasiado grande, que não é possível combater. Ao nos agarrar à certeza do conhecido, encolhemos nossas vidas – surge o medo, a indiferença e o desencanto. No segundo, a incerteza dá lugar à invenção, fazendo emergir atitudes de engajamento e participação que procuram originar estratégias de construção de um mundo comum.

Quando terminou o texto, em uma pequena escrivaninha de madeira, com apenas uma luminária aquecendo as palavras, os livros nas caixas, ouviu uma voz aguda e áspera:

– Gostaria de se juntar a mim?

Sentado sobre a poltrona que ficava diante da janela do quarto, um coelhinho cinzento tinha nas mãos um grande cachimbo de madeira. Chamava-se Teleco. Disse que era capaz de se transformar em outros animais caso ele não apreciasse esteticamente ou não achasse suficientemente poética a experiência de fumar cachimbo com um coelho. O professor riu. Logo na primeira tragada percebeu que faria longa viagem. Ouviu, antes de partir, o coelho dizer: apesar de parecer que tudo está ruindo, tenha coragem. Seja lá quais fossem as ervas e misturas que o coelho havia colocado naquele fumo, o professor se viu caminhando em uma estrada à beira de um abismo. Lá embaixo, um mar gelado fazia ondas bonitas e ameaçadoras. No fim da estrada, uma enorme pista de gelo se alongava para além dos limites que seus olhos podiam ver. O professor correu na direção da pista, um mar sólido, branco e liso.



poética da deterioração



Lâmina VIII. Frame de *Nostalgia*, de Andrei Tarkovski.

Foi o tempo mais cruel
O inverno cobriu-nos com o manto da neblina e da noite.
A galope,
íntimos dos vulcões de ódio,
se instalaram em tantos cantos do país
derramando o horror aberto da violência.

Lânguidos, despreparados,
atravessamos a trilha da morte
como quem espera acabar o temporal.
No avanço passional da onda,
os destroços das casas e dos sentidos.

As árvores queimam na tela
Túmulos virais não interrompem o curso de nenhum rio
Instaura-se o naufrágio, mas alto-falantes insistem em *slogans*
Há quem ria sobre os cacos
Armam-se as festas
Contam-se as mortes.
A morte, gloriosa, comparece dançando com as estrelas
lançando do céu estilhaços de espelhos
em sorriso de zombaria.

As marés cheias de lodo
e, entre os vendavais,
som de aço afiado e de ossos que quebram.
O invislumbrável aviva-se
no silêncio de mil punhais.
Não saberíamos dizer o quanto morreu.

Ando sobre a terra devastada
Todas as agonias penetram o corpo do meu exílio.
Binóculos do invisível e uma temporada
no inferno da lucidez.
A dádiva retumbante de um choque cósmico
Linhas de escrita sob a luz dos relâmpagos
São os sinos que me acordam?

Curioso, abro um vão na terra para cair na maré trevosa
Trevosa inauguração da vida
Espectros alçam suas vozes à consciência
Nos signos do presente,
a selvageria de outrora.
Afecções atemporais
germinam corpo
à história da violência de um corpo
golpeando feridas obstruídas.

Toco nas superfícies
Sinto as asperezas
Navego entre palavras serpenteando
a lenta loucura da alquimia.
Olho os vidros quebrados
O pó branco e espesso nos móveis
O manequim sonolento ao lado do relógio estragado há décadas
Os gritos de outro tempo.

Quando a lua suspende a noite bruta,
não dá descanso.
Impiedosa, a luz branca escancara:
Casa podre não dá abrigo.

Meus olhos sensíveis às ruínas,
às farpas,
às sombras,
aos venenos radioativos das almas,
ainda que meu espírito seja criatura do sol.
Arruinar é o único sabor na vida dos miseráveis de vida.
Se da ruína vim,
para onde vou?

Me desdobro em planos infinitos
Já penetro espaços futuros
Na ânsia de nascer em outras terras.
Tenho as mãos de um navegador de setenta anos morto na Índia
E olhos assombrosos daqueles que navegaram nas noites
aquáticas.

Doravante,
meus olhos vermelhos poderão ver
A presença encarnada da violência
Na sutileza do veneno que se disfarça em amor
Na fraqueza travestida de força
Nos laços que são cativeiros
Nas pátrias doentes
Nas almas intoxicadas
Nas raízes podres
Nos seios que não alimentam
No ar poluído
No engodo do covarde
Na estupidez dos poderosos.

O que interessa é a luta para construir o próprio espírito
Xamã (ou samurai) de si mesmo
Na primeira luz do dia
Atear fogo à casa
Caminhar firme embora do que aniquila
E a luz enorme que divide a existência em dois pedaços
Se anunciará no brilho dos mil vaga-lumes cintilantes.



Lâmina IX. Frame de *O Sacrifício*, de Andrei Tarkovski.

Modos de composição

Compor uma aula, um curso, uma disciplina seria um processo vinculado à certeza de nossos rumos, desde a segurança de títulos e conhecimentos acumulados, ou se trataria de trabalho feito nas horas turvas do sol em extinção em meio à desordem de nossas matérias sentindo que os pés não encontram chão onde pousar? Deleuze afirmava o segundo caminho ao dizer: “dá-se um curso sobre aquilo que se busca e não sobre aquilo que se sabe”⁸¹.

A noção de uma poética da deterioração foi forjada desde um fazer docente, ou seja, produzida para se tornar aula, para compôr o espaço de um conjunto de aulas com fins de dilatar as fronteiras daquilo que é possível no campo da formação de professores. Dessa maneira, o conjunto fragmentário de textos que esboçam tal poética no campo educativo foram escritos para tornarem-se falas, pequenas conferências, um diálogo entre telas num momento pandêmico bifurcado em que alguns ainda viviam o recolhimento radical do isolamento enquanto boa parcela da população circulava em ilusão de normalidade. Essas aulas, produzidas em meio à pesquisa – como desejo de pesquisa – deram corpo a um projeto de extensão sob o título de *Poética da Deterioração: Zona de Experimentação Docente*, oferecido na Faculdade de Educação da UFRGS⁸², na esteira do Ensino Remoto Emergencial, durante cinco semanas, entre os meses de março e abril de 2022. Trata-se de um movimento de pesquisa enquanto *práxis*; criação de um campo (tempo-espaço-encontro-pensamento-linguagem) que instaura simultaneamente um experimento, uma intervenção e um testemunho. Tal exercício ensaístico almejou tornar o espaço da aula, desde o inapreensível contemporâneo, um espaço de pensamento, exercício de experimentação intelectual, uma forma, também, de ativarmos àquilo que propomos como uma docência-pensamento.

Em nosso exercício, performamos o método de Valéry que buscava “trazer para a consciência a rede emaranhada de sensações, sentimentos e afetos por meio do trabalho intelectual”⁸³. V. propunha o ato de criação como um ato da inteligência e da sensibilidade exercidas com alto grau de consciência, um labor construído desde uma espécie de escuta ao espanto que acomete o poeta. Escutar com as vísceras, com o coração, com o estômago, com a pele. Essa

81 DELEUZE, 2010, p. 173.

82 Sob orientação e coordenação do Professor Dr. Máximo Daniel Lamela Adó.

83 CORTÉS, 2016, p. 22-31.

escuta, também uma forma de apreensão (e construção) da realidade, tem chance de se transformar em poesia desde um trabalho rigoroso com a linguagem. “As palavras precisam do trabalho cirúrgico do pensamento para captar o espanto da vida e escolher a palavra mais adequada para responder ao apelo do espírito”⁸⁴. O fazer poético, portanto, estaria em consonância com um esforço de atenção à diversidade do que nos ronda e um rigor com o trabalho da palavra. *Poïen*. Um fazer. Um caminho de busca pelas formas mais adequadas com as quais materializar às variações do intelecto. Esse empreendimento valeryano forja a relação corpo-espírito-mundo desde a qual observar os movimentos interiores é caminho de conhecimento dos mundos que nos (des)orientam, atraem, espantam, apavoram e excitam.

A presença desse fazer poético e desse fazer docente no texto da tese não se propõe a reproduzir integralmente o curso textual das aulas experimentadas, mas se corporificar enquanto ação de tradução do experimento que, aqui, desde outro arranjo, transmuta-se em novo ato que transcriba a dita ação primeira, estrangeirizando-a. Almeja-se dar a ler, portanto, não o que foi determinada ação, mas aquilo que ela, realizada, tem de potência enquanto percurso educativo. A arquitetura que compomos não escamoteia sua qualidade de esboço, rascunho, arranjo produzido por alguém perdido nos signos e sintomas do contemporâneo, entre a alegria e a náusea, a insistência e o cansaço.

84 VALÉRY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. In: VALÉRY, Paul. **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 144-196.



Lâmina X. Frame de *O Sacrifício*, de Andrei Tarkovski.

Há um relato sobre os últimos momentos da vida do poeta russo Ossip Mandelstam, morto num campo de concentração durante o stalinismo. Ricardo Piglia conta o episódio em seu livro de ensaios *O Último Leitor*. E o que se conta é que as últimas pessoas que viram Ossip narraram lembrar-se dele, diante de uma fogueira, na Sibéria, no meio da mais profunda desolação, junto de um grupo de prisioneiros a quem ele falava sobre Virgílio. Esse relato – essa é a leitura de Piglia – reforça que, mesmo em meio à deterioração, alguma coisa precisa ser preservada, alguma coisa que a leitura acumulou como experiência social. Não é o caso de exibição de cultura, o que a cena dá a ver é a cultura como resto, como ruína, como o exemplo mais extremo do desprovimento: o que me sobra são essas leituras que carrego comigo, como algum tipo de força irreduzível. E, mesmo à beira da morte, sinto que preciso passá-las adiante. A leitura, diz Piglia, se opõe a um mundo hostil não como fuga, mas como enfrentamento.



Lâmina XI. Frame de *Nostalgia*, de Andrei Tarkovski.

No romance *Ceremony* de Leslie Marmon Silko – escritora indígena nascida nos Estados Unidos –, há um poema que abre o livro. Narrado por Ts’its’tsi’nako, Thought-Woman, uma aranha que faz com que qualquer coisa passe a existir basta que ela lhe dê um nome. É pela via da linguagem, portanto, que Thought-Woman cria realidades. No poema, ela diz:

*Eu vou lhe contar alguma coisa sobre as histórias
Elas não são apenas entretenimento
Não se deixe enganar.
As histórias são tudo o que temos
veja
tudo o que temos
para lutar contra a doença e a morte.
Você não tem nada se não tem histórias
A iniquidade deles é poderosa, mas nada pode contra nossas narrativas
E eles tentam destruí-las, é claro, fazer com que sejam confundidas ou
esquecidas.
Eles gostariam que isso acontecesse, ficariam felizes com isso,
pois assim nos tornaríamos indefesos.*

O romance conta a história da travessia psíquica que Tayo precisa fazer para apaziguar seus traumas de guerra. Tayo é um soldado veterano de sangue-misto ou de ancestralidade mista. É parte Laguna Pueblo parte branco, tal qual a autora. Ele volta para a Reserva dos Laguna depois de ter sido prisioneiro no Japão durante a Segunda Guerra. Ao longo do romance, vamos aprendendo que os Laguna Pueblo preservam as mais diversas narrativas para os mais diversos fins, um deles: curar feridas históricas, que são feridas psíquicas, marcas nos corpos, que intoxicam, tornam-se inimigos invisíveis, impedem o fluir da vida. A cerimônia do título do livro se refere às cerimônias de cura (*healing ceremonies*) baseadas em histórias antigas da tradição dos Laguna. É a partir de uma longa e profunda imersão no passado indígena e em suas narrativas que Tayo vai curando as marcas da violência a que foi submetido ao mesmo tempo em que se conecta com as experiências de dor de seus ancestrais. Nesse processo, Tayo reorienta os afetos da violência que sofreu, produz possibilidade de vida para além do acontecido; viabiliza a vida, cria outros caminhos de realidade.



Lâmina XII. Frame de *O Sétimo Selo*, de Ingmar Bergman.

Um Espaço Arruinado

Svetlana Aleksíévitch, escritora ucraniana e vencedora do Prêmio Nobel de Literatura de 2015, foi testemunha do acidente nuclear de Tchernóbil e escreveu sobre a catástrofe no livro *Vozes de Tchernóbil – a história oral do desastre nuclear*. Levou quase vinte anos para compôr o livro.

Um ano depois da catástrofe, alguém me perguntou: “Todos estão escrevendo. Mas você, que vive aqui, não escreve. Por quê?”. Eu não sabia como escrever isso, com que ferramentas, a partir de que perspectivas. [...] É claro que eu poderia ter escrito um livro rapidamente, uma obra como as que logo começaram a sair, uma depois da outra: o que aconteceu naquela noite na central, quem é culpado, como o acidente foi ocultado do mundo e da própria população, quantas toneladas de areia e concreto foram necessárias para construir o sarcófago sobre o reator mortífero... Mas havia algo que me detinha. Algo que me segurava a mão. O quê? Uma sensação de mistério. Essa impressão que se instalou como um raio em nosso foro íntimo impregnava tudo: as nossas conversas, as nossas ações, os nossos temores [...]. Em todos nós se instalou, explicitamente ou não, o sentimento de que havíamos alcançado o nunca visto. [...] Os fatos já não bastavam, devia-se olhar além dos fatos⁸⁵.

No livro, ela relata sua experiência, em 1986, com a cobertura midiática. Informações, divulgação de fatos, dados, termos técnicos, bélicos, tudo em excesso. Para Svetlana isso dificultava a escuta para as vibrações do real, para o presente em sua radicalidade; a realidade de que todos se encontravam diante de uma história nova, mas ninguém havia percebido. “Os homens e as mulheres se escondem atrás do que já é conhecido”, escreve, “julgam o presente com os paradigmas do passado. Não querem pensar sobre o que se passa”⁸⁶.

A escrita do livro começou a ser possível quando Svetlana decidiu trabalhar desde *a sensação de mistério*, buscando escutar nos outros o assombro que ela mesma sentia, e a recorrência físico-psíquica inexprimível daquela memória de desamparo de quando todos foram evacuados de suas casas. Conversar para

85 2016, p. 42-43.

86 2016, p. 44.

escrever, esse foi o método. Escutar para escrever. Ex-trabalhadores da central, cientistas, médicos, soldados, evacuados, residentes ilegais em zonas proibidas. Nesse processo, ela tenta refinar uma escuta para o que identifica como uma nova forma de pensar que poderia emergir desse abalo. O abalo, por exemplo, de precisar se tornar um refugiado – da noite para o dia – em função de algo invisível aos olhos.

O homem se surpreendeu, não estava preparado para isso. Não estava preparado como espécie biológica, pois todo o seu instrumental natural, os sentidos constituídos para ver, ouvir e tocar, não funcionava... Os sentidos já não serviam para nada; os olhos, os ouvidos e os dedos já não serviam, não podiam servir, porque a radiação não se vê, não tem odor nem som. É incorpórea. [...] Como entender onde estamos? O que aconteceu? Aqui... Agora... Não há a quem perguntar⁸⁷.

Escrever sobre Tchernóbil não é escrever sobre o passado, a escrita de Svetlana se constituiu um exercício de escrever sobre o futuro, esse o paradigma ético e poético do livro – forjar uma escritura que não se reduza aos fatos, mas se ponha a pensar sobre o mundo de Tchernóbil, sobre a destruição do curso da vida, sobre o envenenamento da água, do ar e da Terra. Svetlana sugere que uma catástrofe como Tchernóbil é também uma catástrofe da consciência, no sentido de que um mundo de representações e valores, um mundo de formas de ver a realidade explodiu para os bielorrussos; tal catástrofe da consciência ficou restrita, porém, àqueles que tiveram suas vidas sensivelmente alteradas pela explosão.

Até hoje usamos os termos antigos: ‘longe-perto’, ‘próprio-alheio’... Mas o que significa longe e perto depois de Tchernóbil, quando já no quarto dia as suas nuvens sobrevoavam a África e a China? A Terra parece tão pequena, não é mais aquela Terra do tempo de Colombo. Infinita. Hoje possuímos outra sensação de espaço. Vivemos num espaço arruinado⁸⁸.

Essa restrita mudança de paradigmas não provocou uma reestruturação em larga escala de afetos, não produziu uma maior atenção à realidade de que vivemos em uma casa comum e aquilo que acontece aqui, agora, se espalha pela Terra tal qual os radionuclídeos que estão espalhados sobre diversos cantos do planeta, graças ao acidente nuclear, e que viverão por cem ou até duzentos mil anos.

Tchernóbil é um enigma para o século XXI, é, ainda, um signo que não sabemos ler e que pode bem servir como legado a nós, contemporâneos, sobre esses acontecimentos coletivos que têm força de fazer com que uma subjetividade difira de si mesma, fracture-se no desenrolar de profundas transmutações. Trata-se de uma efetuação nos corpos que implica uma variação intensiva na escala da existência. Poderíamos chamar esses acontecimentos de

87 2016, p. 48.

88 2016, p. 49.

crises. Crises das quais não saímos ilesos, idênticos ao que éramos. Elas implicam, se efetuadas, uma reordenação da vida e do existente. Essa reordenação – movimento de criar novo corpo desde a crise – nem sempre é bem-vinda, nem sempre dispomos do esforço e da libido necessários para tal empreitada de pensamento e mutação. Certos acontecimentos demandam grande tempo de elaboração, às vezes décadas, às vezes uma vida. Foram vinte anos para escrever, ou, melhor dito, para conseguir escrever o que era difícil comunicar, mas estava já instalado nela e em outros sobreviventes.

A experiência da autora com a lógica midiática-informacional-imagética tem muito a nos dizer; três décadas após Tchernóbil essa densidade (e velocidade) aumentou de maneira talvez inimaginável à época. O que produz a questão: Enquanto comunidade, o que perdemos de escutar, perceber, pensar, se majoritariamente apreendemos o próprio contemporâneo exclusivamente desde a lógica informacional circundante? O que perdemos caso essa e outras lógicas (lógicas de excesso [produção, comunicação, trabalho, velocidade, dados, etc.] nos deixem apartados de nossos próprios devires, adormecidos de nós mesmos? Como forjar um modo de existência que diga não àquilo que seda as percepções sobre nossos próprios fluxos, em suma, sobre nossos próprios enigmas, nunca completamente próprios. Como fazer frente a tudo que aplasta o espírito para co-habitar efetivamente os estados inéditos em nossos corpos?

Das Inquietações

Qual a importância política e ética – dentro do campo da educação – de fazermos o movimento de investigar em nós mesmos os impactos subjetivos dos anos que temos vivido, investigar nossa própria sensação de mistério, esse inapreensível psíquico-físico que insiste a perguntar coisas ainda difíceis de ouvir e de dizer? Qual mundo acabou para nós? Quais formas de ver e de sentir, quais representações e valores explodiram nos últimos anos? Quais novas formas de pensar e agir em educação podem emergir se forjarmos outros caminhos de escuta, atenção e apreensão do contemporâneo? Como é possível continuar educando das mesmas formas desde os impactos globais e subjetivos da pandemia? Como não nos escondermos atrás do que já é conhecido? Quais mudanças promoveremos nas formas de educar? Como é possível ficar incólume diante da destruição escancarada? Qual preço pagamos pela normalidade? Como aumentamos nossa percepção e nossa sensibilidade àquilo que deteriora a vida nos mais distintos âmbitos, no micro e no macro? Como nos colocamos, enquanto agentes da educação, diante da deterioração da vida? Como fazer face às narrativas da ruína inevitável, desviar de qualquer pacto com a impotência, num niilismo paralisador, e praticar o pensamento desde o estranhamento que nos atravessa?

Nesse exercício de pensamento, nessa forma de trabalhar, é fundamental ativar a capacidade de se deixar afetar por esses estados interiores que nada tem a ver com subjetivismo e tampouco estão apartados, isolados; são os fluxos de nosso corpo no encontro com outros corpos, humanos ou não-humanos. Trata-se, portanto, de tratar o invisível desde outro caminho, estar em comunhão com o que escapa aos sentidos da visão, do toque, do olfato e deixar nascer as exigências e os caminhos de nossos trabalhos desde esses estados. Exercer o pensamento desde esse impulso, desde essas pressões que pedem passagem, dessas questões que nascem e pedem lapidação, enfim, do que pede para vir. Todos esses movimentos, é claro, desafiam as posturas costumeiras que adotamos enquanto professores, enquanto pesquisadores e produzem outros caminhos de didáticas, de costuras auleiras que, por sua vez, acabam por instaurar questões potencialmente perturbadoras para práticas pedagógicas (e,

claro, para nossas instâncias superegoicas pedagógicas) estruturadas nas certezas, nas conclusões, nos resultados.

O quanto o não-entendimento é bem-vindo no espaço da sala de aula? Qual a importância de cultivarmos espaços de perplexidade, espaços para nos debruçarmos sobre problemas cuja impossibilidade de resolução instantânea, cuja impossibilidade de formulação de resposta, nos deixa em suspenso? O quanto podemos produzir certa arquitetura do mistério em nossas práticas docentes e assim nos autorizarmos a fabricar inquietações?

Entre pontos finais e juízos finais, o corpo-soldado-docente foi treinado para dar respostas, encerrar dúvidas, apaziguar certezas. Tudo isso ainda cabe desde o contemporâneo que habitamos? Fazer educação num espaço arruinado, dispostos a forjar porvires, coaduna-se com a clareza e o didatismo das certezas?

Ao pensar no espaço da sala de aula enquanto *locus* radical de criação, e como dispositivo para produção de inquietações, temos a chance de desnaturalizar a figura docente da estátua explicadora. Ao figurar uma didática da reticência, abre-se outras questões: o quanto uma pedagogia das certezas ou uma didática das certezas não enfraquecem tanto as forças imaginativas de nosso espírito, quanto nossa capacidade mesma de sustentar os enigmas? Como forjamos, no campo educativo, formas de lidar com o oculto? Como produzimos uma pedagogia da fabulação? Uma pedagogia da escuta? Uma escuta daquilo que já nem ouvimos mais ou daquilo que ainda não podemos ouvir.

Levitação

Em 1989, Félix Guattari publicou *As Três Ecologias*, uma proposta para o próximo milênio, escrito num mundo pós-tchernóbil. Seu texto é curto, e sua escrita árida na franqueza objetiva com que trata da urgência sobre a qual se debruçou: a deterioração progressiva da vida do planeta. Se o caráter delirante da estocagem de milhares de ogivas nucleares que, num descuido técnico e humano, poderia instaurar um extermínio coletivo parece distante demais como índice da deterioração na qual existimos, Guattari nos convoca a observar que a deterioração da vida acontece dos desequilíbrios ecológicos à vida mais íntima, na microescala da existência. Há deterioração tanto nos governos como nas famílias, há violência e miséria tanto na guerra quanto nas relações entre pais e filhos. A vida se deteriora no indivíduo com ele mesmo, em suas práticas de si para si. Há deterioração na “hiperatividade fatal⁸⁹” que produz psiques adoecidas de aceleração.

A crescente padronização dos comportamentos em comunhão com a homogeneização produzida pelos modos de subjetivação de massas é um índice da deterioração da vida no contemporâneo. O quanto somos coniventes com tal homogeneização é certamente uma questão relevante caso queiramos começar a pensar caminhos de fuga. O movimento de escrita de Guattari também pode ser lido desde esse lugar: o de uma escrita motivada por um incômodo e um desapaziguamento com o tempo que lhe coube viver. Tanto quanto Svetlana, que não se furta de afirmar que vivemos em um espaço arruinado, Guattari não adocica sua forma de expressão, evidencia que é sob uma ecologia das ervas daninhas que vivemos. O Capitalismo Mundial Integrado, eixo central dessa ecologia danosa, enquanto dispositivo de instauração de realidades, operaria sempre pela via de esterelizar tudo o que desapazigua.

Nos termos de Guattari não haverá resposta digna à crise ecológica, à crise da deterioração da vida, a não ser em escala planetária e sob a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural que reoriente os objetivos da produção tanto de bens materiais como de bens imateriais. Pensar essa revolução apenas em grande escala, porém, é decretar a sua morte certa. É

89 BYUNG-CHUL HAN, 2017, p. 58.

nos domínios moleculares da sensibilidade, da inteligência e do desejo que essa revolução também deve ser feita. Trata-se, portanto, de uma revolução subjetiva.

Do fim de um século que viu os autoritarismos atrozes, não se trata mais de fazer funcionar uma ideologia unívoca, mas de criar linhas de recomposição das *práxis humanas*, nos mais variados domínios. É essa recomposição que Guattari chama de ecosofia, uma questão de invenção, de criação, de experimentação, especialmente porque nesse domínio, recomendações gerais, normas e métricas muito rígidas em relação ao que fazer em diversos campos das nossas práticas precisam ser substituídas por práticas efetivas de experimentação, de risco, de jogo. A maneira de operar da ecosofia aproxima-se da maneira de operar do artista; busca se comprometer com as maneiras como somos produzidos e como produzimos a nós mesmos. “O inconsciente permanece agarrado em fixações arcaicas enquanto nenhum engajamento o faz projetar-se para o futuro⁹⁰”.

Uma poética da deterioração em Educação é, antes de tudo, produto do assombro, instrumento para bordejar com a palavra nuances desconhecidas de uma realidade inédita.

Em meio às dificuldades de fabular um porvir próprias do contemporâneo assombrado pela questão da continuidade de nossa existência no planeta, em meio a tantos retornos a posições subjetivas arcaicas e seus desdobramentos em ações políticas, esta prática poética sugere transformar em tema e problema do campo educativo nossos impulsos de destruição, e, assim, tornar mais visíveis, para nós mesmos, as maneiras de deteriorar a vida, nosso gozo perverso em destruir, tanto em nível individual quanto em nível coletivo. Quando a devastação parece se tornar norma, podemos imaginar um futuro sem torná-la matéria de pensamento?

Fazer tais movimentos desde uma poética envolve fazê-lo de um lugar distinto deste que quer apaziguar a realidade dizendo o que ela é. Muitos discursos contemporâneos – e que permeiam salas de aula e salas de professores – parecem satisfazer-se com análises de conjuntura de fatos, com dados e informações que dizem o que está acontecendo no mundo e conosco mesmos agora. Produz-se, assim, uma realidade isenta de enigmas. É de um lugar de fragilidade e de dúvida, no entanto, que se faz uma poética, num movimento de distância da hipercomunicação e da orgia informacional, numa espécie de acrisolamento: tempo-espço de arranjar leituras, dedicar-se à escrita, investir em forças fictícias, persistir em dedicar-se às porções da tradição que nos apaixonam como caminho para transmutar tudo isso em corpo, um corpo textual que põe pontos de interrogação no corpo social, psíquico, político, econômico, familiar, educacional.

Forjar uma poética que – ao avaliar nossos modos de vida – lida com o signo da deterioração coloca-nos um problema: Como assumir – enquanto prática – nossas pulsões de deterioração sem nos petrificarmos? Como tornar o trágico

presente nas práticas pedagógicas, na formação docente e no ambiente da escola sem que isso produza desencorajamento?

Uma resposta possível – como caminho de trabalho – é encontrada em uma escritura dedicada ao próximo milênio – este milênio! –, tempo em que nossa relação com o mundo, no mínimo, coloca-se em profunda crise. A proposta de Calvino é a de que em cada momento que o reino do humano parecer condenado ao peso é preciso ser como Perseu, “voar para outro espaço, produzir um deslocamento, deslocar-se de lugar com fins de mudar o ponto de observação, com fins de considerar o mundo sob outra ótica, com outros meios de conhecimento”⁹¹.

Para enfrentar a precariedade da existência da tribo – a seca, as doenças, os influxos malignos –, o xamã respondia anulando o peso do seu corpo, transportando-se em voo a um outro mundo, a um outro nível de percepção, onde podia encontrar forças capazes de mudar a realidade. Em séculos e civilizações mais próximos de nós, nas cidades em que a mulher suportava o fardo mais pesado de uma vida de limitações, as bruxas voavam à noite montadas em cabos de vassouras ou em veículos ainda mais leves [...] ⁹².

Para Calvino, a função existencial da literatura é a busca da leveza como reação ao peso do viver. Leveza não enquanto defeito, frivolidade ou negação “da realidade do mundo de monstros que nos toca viver”⁹³, mas método para enfrentarmos o que nos amedronta. A leveza funciona como uma espécie de política ou mesmo de ética.

Uma poética da deterioração pode apropriar-se dessa política e buscar a leveza como tratamento estético num caminho de afirmação da vida. Justamente por ser afirmativa, nossa poética evidencia aquilo que deteriora. O que nos interessa, no conceito de leveza, encontra-se nessa prática da levitação do xamã, nesse anular o peso do corpo, transportar-se em voo. Nas forças feiticeiras e xamânicas da literatura e do cinema, forjamos nossas vassouras na recusa da visão direta e na recusa de práticas de subjetivação que nos tornam corpos compulsivos por informações. Valorizamos a ficção como antídoto contra a precariedade na busca de produzir uma escuta às vibrações do real e valorar nossa incapacidade de naturalizar modos de viver adoentados. Trata-se, sempre, de um movimento ensaístico que se distancia das palavras de ordem, do desejo de convencer/dominar o outro e das dinâmicas salvacionistas que transitam, muitas vezes, pelas práticas pedagógicas.

91 CALVINO, 1998, p. 37.

92 CALVINO, 1998, p. 39-40.

93 CALVINO, 1988, p. 17.

Fragmento de Aula I

Gilles Deleuze escreveu um pequeno ensaio sobre Carmelo Bene, dramaturgo e cineasta, amante do teatro. Bene foi, em sua obra teatral, um releitor de clássicos. Adaptou *Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Ricardo III*, bem como *Calígula* de Camus, peça em que atuou como protagonista. Bene foi um amante e um operador da literatura, da música e do cinema. Deleuze destaca, a respeito de sua adaptação de *Romeu e Julieta*, o fato de o dramaturgo ter produzido um ensaio crítico sobre Shakespeare, que, em realidade, foi uma peça de teatro. Nessa releitura, o que haveria de inovador, estava em um procedimento de subtração textual. Bene retirava elementos da peça original, amputava alguma coisa do texto primeiro. Na peça, ele amputa Romeu, neutralizando sua presença na história e assim produzindo novo jogo de sentidos. Se amputarmos Romeu, assistimos a um surpreendente crescimento de outra personagem, Mercúrio, até então apenas uma virtualidade, algo menor, pois, na peça, Mercúrio morre rápido, enquanto na releitura de Bene o personagem não morre e por isso se faz nova peça. A crítica, então, torna-se uma operação de releitura em que a subtração e a amputação fazem proliferar algo de inesperado, algo de novo. Bene, segundo Deleuze, criou um teatro-experimentação que comportava mais amor por Shakespeare do que todos os comentários críticos que tentaram, de maneira totalizadora, afirmar o que é ou que foi a obra do Shakespeare.

Esses procedimentos nos levam a pensar que os textos não tem passado nem futuro, não são históricos e tampouco são eternos. Nosso ato de amor, nosso ato de crítica, consiste em colocá-los em movimento, em tirar um autor de seu tempo, minorar um autor como caminho de transcrição.

Um autor maior é um autor de seu tempo, alguém que retratou ou pensou o contemporâneo em que viveu e tornou-se grande, acima de tudo, por isso. Um autor menor – e os autores menores seriam, para Deleuze, os verdadeiros grandes autores – não interpretam o seu tempo. O que pode ser interessante – do ponto de vista de Deleuze – é transformarmos um autor maior num autor menor, tirá-lo de sua época, fazê-lo dizer outras coisas, em outras épocas. Quando minoramos um autor, encontramos neles sua força ativa de

minoridade, sua potência de dizer o imprevisto e, assim, movimentar o nosso pensamento para lugares inesperados.

Movimento similar pode ser extremamente interessante e profícuo para nossa tarefa docente, apropriarmos-nos dos textos do mundo para produzir alguma coisa inesperada em nossas aulas, forjar uma aula incerta onde as possibilidades de conexão nunca estão impedidas e nossa prática corrente seja a das combinações, dos cruzamentos. Nesse sentido, nosso ofício – marginal por excelência – se torna também uma aventura e, em seu sentido ético-poético-político, produz esses espaços de construtivismo e de fabulação. Nossas aulas, assim, tornam-se declarações de amor a esses outros que incorporamos em nossas aulas, como um ator ou uma atriz que não consegue se contentar com a vida que tem e precisa incorporar outras existências.

Dostoiévski é visto por muitos como um autor maior, dito grande nome da cultura ocidental tanto quanto Shakespeare, tanto quanto Goethe. O que faremos é um breve exercício de experimentação, procedimento imitativo. Se em *Os Irmãos Karamázov* – o último romance escrito pelo autor – amputarmos os três irmãos protagonistas Aliócha, Ivan e Dimitri – que são personagens interessantíssimos e inamputáveis em alguma medida – e aumentarmos a figura do pai Karamázov que outros sentidos ficariam evidenciados? Acredito – depois de ter lido o romance três vezes ao longo da vida – que se colocarmos Fiódor Pávlovitch Karamázov como herói fica muito mais evidente – neste romance – o tema da deterioração da vida nas relações e mais especificamente a deterioração da vida nas relações familiares. O personagem dá a ver uma profunda indignação ética alguém que opera na vida a partir de sua potência de destruição, às vezes consciente, às vezes completamente inconsciente de suas ações.

Fiódor Karamázov é homem, pai, proprietário, a expressão dominante daquilo que, parece, vem se entendendo como a forma-Homem. Esse pai-homem-proprietário, no curso da narrativa, é morto por um de seus filhos. Simbolicamente entendemos que ele precisa ser morto, o parricídio funciona como um caminho para que – nos termos de Guattari em *As Três Ecologias* – o inconsciente não permaneça agarrado em fixações arcaicas. Nesse sentido, Dostoiévski assumiu a força de muitos escritores e escritoras: a força de serem videntes e abrirem um tema que se tornaria muito relevante – ou relevante de uma outra forma – décadas depois. O pai Karamázov é possuidor daquilo que Walter Benjamin chamou de um caráter destrutivo: “o caráter destrutivo não vive do sentimento de que a vida vale ser vivida, mas de que o suicídio não vale a pena⁹⁴”.

Em *Stalker*, de Tarkovski, há uma cena marcante e muito breve, sutil, talvez, mas que em sua brevidade nos põe a ruminá-la. Quando o protagonista chega à zona, com o escritor e o físico, comenta: estamos sozinhos aqui, apreciem o silêncio. Ao que um deles responde, não, não estamos sozinho. O guia, então, contra-argumenta que duas pessoas não são suficientes para estragar um lugar. Dentro do contexto, talvez não sejam, a zona é um local enorme, talvez infinito.

Apesar disso, sabemos que em tantos outros contextos duas pessoas – ou mesmo uma – bastam para devastar, destruir e deteriorar. Farei um exercício de incorporação narrativa agora, tomarei o lugar de um contador de histórias, papel difícil quando contamos histórias tristes, e assumirei o papel de narrador, de alguém íntimo de uma figura que tão fortemente deteriora a vida alheia.



Lâmina XIII. Frame de *Andrei Rublev*, de Andrei Tarkovski.

Fragmento de Aula II

Fiódor Karamázov foi um fazendeiro em nosso distrito. Muito famoso em sua época, em toda Rússia, em função das circunstâncias trágicas em que morreu. Entre nós, chamavam-no de *o fazendeiro*, muito embora durante toda a sua vida quase não morasse em sua fazenda. Fiódor era um tipo desses encontrados com bastante frequência, justamente um homem não só reles e devasso, mas, ao mesmo tempo, bronco – daqueles broncos que só sabem uma coisa na vida: arranjar seus negociozinhos, suas propriedades, seus lucros. Quando jovem era um insignificante, vivia a correr atrás de almoços em mesas alheias, mas ao morrer deixou uma quantia que beirava os cem mil rublos. Passou toda a vida sendo um dos mais broncos extravagantes de todo o nosso distrito, mas não se tratava de burrice, tratava-se precisamente de bronquite, pois esses homens que sofrem da febre do ouro são bastante inteligentes e levianos. É um homem de nosso século, de nosso triste século dezenove.

Casara-se duas vezes e tinha três filhos, Dimitri Fiódorovitch, da primeira mulher, e os dois restantes, Ivan e Alieksiêi (Aliócha), da segunda mulher. Haveria ainda um quarto filho, um filho bastardo, nascido da perversidade risonha de Fiódor Karamázov. O caráter destrutivo é jovial e alegre, tudo é risível para ele, a existência é uma grande brincadeira, o tempo é nada mais do que lixo, as emoções são ferramentas para um teatro vazio, um jogo manipulatório que quer provar sua superioridade sobre os outros. Ainda assim, ele quer viver cem anos, porque esses que destroem e deterioram se apegam a essa existência que aniquilam ou talvez, no amplo de sua covardia, temam a morte mais do que tudo.

A primeira mulher de nosso herói era de família bastante rica. Ainda é um mistério para muitos de nós como foi acontecer de uma moça com dote e ainda detentora daquelas inteligências vivas e ousadas pudesse se casar com tão desprezível criatura. Adelaída Ivánovna Miússova talvez tenha querido ir contra as condições sociais de sua época, desviar-se do conservadorismo de seu clã. Sua fantasia de rebeldia a convenceu de que Fiódor Pavlóvitch Karamázov era um ousado, um rebelde, um transgressor, quando na verdade ele era nada mais do que um bufão perverso. Por sua condição social estava bastante disposto a burlar todos as cerimônias de casamento, nos quais teria de participar de

jantares e de conviver com a família da moça. Por isso, esse ladino espertalhão forjou um rapto e as cerimônias não precisaram acontecer. Adelaída Ivánovna ficou muito lisonjeada por ter sido raptada, e Fiódor muito alegre porque conseguiria se escalar na vida a partir do sedutor dote de família rica. O palhaço foi um homem voluptuosíssimo em toda a sua existência, disposto a grudar-se, num abrir e fechar de olhos, em qualquer saia. No entanto, mesmo sendo Adelaída extremamente bela, ele nada sentia por ela, cego pelo dinheiro e pela ascensão social. As consequências do casamento se evidenciaram com grande rapidez. O casal começou uma vida violenta, com brigas eternas. Ele surrupiou todo o dinheiro do dote só para si e tentou por muito tempo transferir para o seu nome a casa na cidade e a casa de campo que também couberam à Adelaída por conta do dote. O desprezo e o asco que ela sentia aumentavam à medida que Fiódor se mostrava um larápio da pior categoria. Extorsões, mentiras, chantagens emocionais, súplicas. E interessante o paradoxo: esses que se consideram tão superiores aos outros ao mesmo tempo, muitas vezes, em seus teatros, apresentam-se como criaturas frágeis, humilhadas e ofendidas.

Nesse meio tempo, Adelaída engravidou de Dimitri. Cultivou em si simultaneamente uma nova vida e um profundo ódio e desprezo pelo marido. Quando Mítia fez três anos, Adelaída fugiu com um seminarista deixando marido e rebento. Fiódor Pávlovitch montou em casa um verdadeiro harém e a mais orgiástica das bebedeiras; semanas de festas enquanto nos intervalos percorria quase toda a província entre lágrimas queixando-se a todos e a cada um que sua esposa o abandonara. Era visível, por trás de sua máscara patética, que lhe parecia prazeroso bancar o papel de marido ofendido, de triste homem abandonado. Poucas semanas depois, a família de Adelaída recebeu a notícia de que ela havia morrido em um sótão em São Petersburgo, alguns diziam que de fome, outros diziam que de febre tifóide. Fiódor Karamázov não se impactou com a morte, pelo contrário, saiu correndo bêbado pelas ruas de nossa província gritando com os braços levantados para o céu, tomado de alegria: agora me deixas livre. Talvez ele fosse um ingênuo, mas, sabemos, na maioria dos casos, as pessoas, especialmente os facínoras e os cretinos, são muito mais ingênuas e simples do que costumamos achar.

Pode-se, é claro, imaginar que educador e pai poderia dar semelhante criatura. Justo como pai aconteceu-lhe o que teria de acontecer, isto é, abandonou de vez e inteiramente seu primeiro filho, não por raiva ou por quaisquer sentimentos de marido ofendido, mas apenas porque o esqueceu por completo. Enquanto Fiódor importunava todo mundo com suas lágrimas, queixas, loucuras e transformava sua casa numa constante orgia, Dimitri passou a ser criado pelo empregado, Grigori. Pelo menos inicialmente.

Depois de se livrar do filho, Fiódor logo se casou pela segunda vez. Esse segundo casamento durou uns oito anos. Arranjou a segunda esposa, Sófia Ivánovna, bem juvenzinha também, em outra província onde fora tratar de um negócio. Caía na farra, na bebida, mas nunca deixava de aplicar seu capital, cultivar seu dinheiro e sempre se dava bem em seus negociozinhos. A existência

era nada além de festa e sua religião, o dinheiro. Sófia Ivánovna era uma órfã, sem família desde a infância, crescera na casa de sua rica benfeitora, educadora e carrasca. Desconheço os pormenores, mas sabe-se que uma vez a jovem pupila fora retirada de uma grossa corda que havia pendurado em um prego no teto de um sótão e amarrado em seu pescoço, tão insuportável eram os castigos, caprichos e censuras da velha que, diante da sociedade, comportava-se como uma grande bem-feitora, viúva de general caridosa, mas, no foro íntimo da casa, era a mais completa tirana.

A esse pobre órfã de dezesseis anos, nosso bronco bufão propôs casamento. Repetindo sua sordidez, Fiódor propôs fuga a jovem. É muito possível que ela nem mesmo tivesse se casado com ele por nada nesse mundo se houvesse se inteirado a tempo de mais detalhes a seu respeito. Foi assim que ela trocou a benfeitora pelo benfeitor. Desta vez, Fiódor não recebeu um vintém de dote, porque a generala se negou, mas, agora rico, ele não contava com nenhum apoio financeiro e deixou-se seduzir pela beleza extraordinária da mocinha inocente. Não tendo recebido recompensa pela esposa, Fiódor não fez cerimônias, entendia que ela era culpada perante ele ou devedora. Aproveitava-se de sua fragilidade e timidez e pisoteava até o limite do mais costumeiro decoro conjugal. Em sua casa, mesmo na presença da mulher, juntava prostitutas e armava os mais audazes bacanais. Sófia começou a sofrer de doenças nervosas em função do ambiente doméstico e muitas vezes suas crises eram tão fortes que chegava a perder a razão. Ainda assim, antes que sua frágil existência se apagasse, ela deu dois filhos a Fiódor Pávlovitch, Ivan e Alieksiêi. Após sua morte, aos vinte e quatro anos, aconteceu com os dois meninos quase exatamente o mesmo que acontecera com Dimitri: eles foram esquecidos.

As circunstâncias do nascimento do provável quarto filho de Fiódor Karamázov envolvem a história de Lizavieta Smierdiáschaia. Lizavieta era uma moça de vinte anos, saudável, considerada por todos no distrito como uma idiota. Fosse verão ou inverno, andava descalça e vestida apenas com um camisolão de fio de cânhamo. A mãe de Lizavieta havia morrido e seu pai era um pequeno-burguês beberrão que morava, como empregado, na casa de seus patrões também pequeno-burgueses. Sempre doente e enraivecido, Iliá espancava cruelmente a filha quando ela voltava para casa. Assim, Lizavieta tornou-se uma andarilha pela própria cidade. Muitas pessoas compassivas, tentavam, no inverno, vesti-la com vestimentas mais adequadas ao frio. Ela aceitava pacientemente ser vestida e depois saía andando pela neve e tirava tudo, o xale, a saia, o sobretudo de peles, as botas. Alimentava-se apenas de pão e água e ninguém sabia como pensava, o que pensava.

Aconteceu que, certa vez, numa clara e morna noite de setembro, de lua cheia, uma turma de farristas embriagados formada pelos senhores de nossa pequena cidade, rapagões beberrões pararam diante de Lizavieta adormecida perto de um cerco que levava a um beco e começaram a gargalhar dela e a ofendê-la com todo o desbocamento possível. A um senhorzinho ocorreu de repente uma pergunta absolutamente excêntrica sobre um tema intolerável: “Será que alguém, seja lá quem for, pode considerar esse bicho uma mulher, e

agora, neste estado?” Todos, tomados de um asco orgulhoso resolveram que não, mas nessa turma estava Fiódor Karamázov e ele resolveu que se podia e muito considerá-la uma mulher, e que ali havia qualquer coisa de particularmente picante. Ele se esmerava em seu papel de palhaço, gostava de aparecer entre os senhores. Depois de brincadeiras e discussões todos seguiram seus caminhos. Mais tarde, Fiódor Karamázov juraria que na ocasião havia ido embora com todos os outros, mas uns cinco ou seis meses depois todos na cidade começaram a falar com uma indignação sincera e extraordinária que Lizavieta estava grávida. E eis que se espalhou por toda a cidade o estranho boato de que o ofensor era o próprio Fiódor Pavlóvitch. O fato é que na noite do parto, Lizavieta escalou o muro da casa de Fiódor e deu a luz em um banheiro que ficava do lado de fora da propriedade. Os empregados a ajudaram com o pós-parto, mas Lizavieta morreu logo pela manhã.



epílogo



Lâmina XIV. Frame de *O Sacrifício*, de Andrei Tarkovski.

A Revolta de Ivan

No dia de seu aniversário, Alexander – protagonista de *O Sacrifício*, último filme de Andrei Tarkovski – planta uma árvore seca à beira de um lago na região em que vive. Em seguida, narra ao filho, menino de seis ou sete anos, a história de um monge pertencente a um mosteiro ortodoxo que, similarmente, planta, no topo de uma montanha, uma árvore seca. O monge, chamado Pamve, dá a um de seus discípulos uma missão: regar a árvore até que ela volte à vida. Todas as manhãs então, Icann, o aluno, enche dois baldes de água, sobe a montanha e retorna ao mosteiro apenas quando anoitece. Por três anos, diariamente, dedica-se à atividade. Em uma dada manhã, após fazer o longo percurso de subida, encontra a árvore coberta de flores. O ponto alto da narrativa, em termos de efeito, sem dúvidas está nesse dia final do encontro com a árvore viva. No entanto, o que Alexander parece destacar, ao narrar tal história, tem a ver com compromisso e cultivo. Alexander acredita que se todos os dias fizessemos uma mesma coisa, sistematicamente, o mundo mudaria ou, ao menos, o nosso mundo, algo em nós mesmos. O que podemos pensar é que tal comprometimento pouca relação tem com a chegada a um objetivo específico, a um resultado esperado e mais conexão com o movimento de colocar-se – consistentemente – em processo. Quais variações e transmutações acontecem em Icann no diário movimento de subir a montanha? O que nele se transforma após o primeiro inverno? O que acontece com a chegada da primeira primavera? Ao final de três anos qual sua relação com as estações, com o movimento da natureza, o que ele sabe sobre a relação de seu corpo com o inverno, o que ele sabe sobre quais são as emoções que o amedrontam nos dias frios e quais são as que o encorajam no verão?

Algumas horas mais tarde, ainda no dia do aniversário de Alexander, os canais de televisão anunciam a chegada de uma grande guerra. Os governantes pedem que a população se mantenha calma e fique isolada em suas casas. A pulsão de morte da guerra se instala, Alexander sente medo, talvez tenha esperado por aquele dia durante toda a sua vida, consciente da força destrutiva da civilização. Professor de estética, jornalista, ex-ator – trata-se de um excêntrico, alguém que viveu às margens do social, um anti-herói que, tal qual o monge da história, possui em si uma grande fé, um grande amor à vida, ao que

brota, ao que se recompõe, ao porvir, ainda que acredite ser tarde demais. Para ele, vivemos em meio à catástrofe e caminhamos na direção de catástrofes ainda maiores. A fé de Alexander se evidencia em sua permeabilidade à crença do amigo Otto, quando este lhe afirma que toda a situação de horror poderia ser revertida desde que Alexander fosse à casa de Maria, uma das empregadas da casa – Maria em verdade seria uma feiticeira, uma bruxa – e tivesse relações sexuais com ela para, assim, dar fim à guerra e à ameaça coletiva. Somente as bruxas e as feiticeiras – esquecidas pela racionalidade e pelo tecnicismo contemporâneos – teriam o poder nos fazer levitar para longe da precariedade. No momento em que Maria e Alexander dormem um nos braços do outro, eles levitam sobre a cama, despidos dos pesos de seus corpos, como os xamãs de Calvino.

Essa grande fé, esse grande amor são compartilhados por outro monge, protagonista de *Os Irmãos Karamázov*: Aliócha. O jovem de dezenove anos aspira passar o resto de seus dias em um mosteiro ortodoxo em uma pequena cidade do interior da Rússia. Em uma conversa com seu irmão, Ivan, Aliócha afirma acreditar que todos devem, antes de tudo, amar a vida. Ivan, então, faz uma pergunta fundamental: “Passar a amar mais a vida que o sentido dela?”⁹⁵. Ao que o jovem monge responde, seria preciso amar a vida e só então compreenderíamos seu sentido.

Ivan, apesar de partilhar, com Aliócha, de um amor febril à existência, não aceita o mundo em que vive. Desenvolveu uma aguçadíssima consciência de si, das relações sociais, do tempo-espço que lhe toca viver, da sombria pulsão humana de aniquilação, de deterioração. Sua lucidez, dom e castigo, lhe incendeia com revolta. Quando Aliócha pergunta ao irmão se ele acredita em Deus – cabe destacar que essa é a primeira conversa genuína que esses irmãos criados separadamente travam –, Ivan responde: “- Não é Deus que não aceito, entende isso, é o mundo criado por ele, o mundo de Deus que não aceito e não posso concordar em aceitar”⁹⁶.

Para evidenciar sua angústia, Ivan relata a Aliócha uma série de crueldades perpetradas entre homens, mulheres e crianças; fatos ocorridos ali mesmo na Rússia de fins de século XIX e que se tornaram notícias de jornais, colecionadas por Ivan. Os acontecimentos todos dizem da selvageria aniquiladora que habita cada ser humano. Pais que torturam seus filhos; as barbáries que invasores tártaros cometem contra mulheres e crianças; um dono de terras que manda dezenas de cachorros selvagens estraçalharem um menino na frente de sua mãe, porque ele, brincando, teria ferido um de seus cães favoritos. É importante notar que Ivan nunca compartilhou essas angústias com ninguém, segundo diz, não tem amigos. No momento da conversa, portanto, estamos diante de alguém que dá voz a sua revolta, que partilha sua incapacidade de digerir a eschachada violência, ignorância e falta de ética de seu tempo. Ivan, a partir da realidade que o cerca.

95 DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 318.

96 DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 325.

Às vezes se fala da crueldade “bestial” do homem, mas isso é terrivelmente injusto e ofensivo para com os animais: a fera nunca pode ser tão cruel como o homem, tão artisticamente, tão esteticamente cruel. O tigre simplesmente trinca, dilacera, e é só o que sabe fazer. Não lhe passaria pela cabeça pregar as orelhas das pessoas com pregos por uma noite, mesmo que pudesse fazê-lo⁹⁷.

A falta de consciência sobre si não é – no sentir de Ivan – apenas um fato generalizado, há um impulso (ou seria uma educação?), também generalizado: o ser humano não deseja ter consciência; almeja, sobretudo, a manutenção da inconsciência de si.

Há no último romance de Dostoiévski, publicado em 1881, como há no último filme de Tarkovski, lançado em 1985, alguma coisa como uma encruzilhada que nos estimula, talvez, a nos questionarmos sobre qual é a melhor postura a tomar diante da selvageria do humano. O desfecho desses dois personagens produz um horizonte ético-estético, faz emergir uma paisagem existencial possível. Aliócha tem a mesma lucidez intensa de Ivan, ele não é um ingênuo, sabe do impulso de destruição que nos habita, sabe da potência do lado mais sombrio de todos nós. Partilha, com o irmão, da mesma terrível consciência de si e do mundo. Ao encerramento da obra, porém, os dois ganham destinos diferentes. Ivan enlouquece, entra em uma espécie de surto que parece não ter outro objetivo que não o de tirá-lo da realidade que ele experiencia como insuportável. Aliócha – após ter vivenciado uma quantidade não pequena de acontecimentos violentos, incluindo a loucura do irmão que veio a amar tanto –, não perde, no entanto, a alegria e a fé no cultivo.

A imagem de seu desfecho é a seguinte: um jovem menino de mais ou menos seis ou sete anos, muito amado por seu pai e por seus colegas de escola, acabou de morrer depois de longa agonia. Após o enterro, Aliócha leva as crianças, seus colegas, para uma grande pedra diante da qual o pai do menino recém-morto gostaria que ele tivesse sido enterrado, o que não foi possível. Diante dessa pedra, um túmulo simbólico, Aliócha – desde um esforço de linguagem – se torna um educador, produz uma longa aula, um longo discurso e, talvez ali, compreenda uma orientação de seu mestre que recomendou que ele não vivesse isolado no mosteiro, mas em meio ao caos do mundo. Aliócha afirma que cultivar uma boa lembrança, a lembrança da experiência da beleza, é uma possibilidade de não se tornar alguém que produza um grande mal, nem a si mesmo nem ao outro. Todos ali, naquela pedra, afirma o jovem monge, naquele momento de emoção, vivem algo que terá o potencial de se tornar uma grande lembrança, uma bela lembrança. Aliócha, por si mesmo, produz a lembrança que recomenda, educa contra o grande mal.

A revolta de Ivan ou a fé de Aliócha? A desesperança ou a ação no caminho da gestação de outros porvires? Eis a encruzilhada, o *puzzle*, alguma coisa com que podemos nos deparar nos momentos de maior desesperança. E não é que Aliócha não sinta revolta, talvez o que ele consiga fazer consista no difícil exercício de alquimizá-la e daí tirar a força para, todos os dias, subir uma montanha, regar uma árvore seca para que dela brote a vida em sua exuberância.

Uma palavra a mais

De fragmento em fragmento, isso que se chama texto. Entre o naufrágio, o nado e o descanso sobre a areia da praia – traço é trabalho. Não há ato de escrita sem obstinação. A escritura é uma arquitetura voraz – pulsão de esculpimento – e exige paciência.

Valéry escreveu e também disse, em conferência na Universidade de Oxford, em 1936, que a palavra, quando sozinha, vinga-se. Um vocábulo – perfeitamente claro quando dito e ouvido na linguagem cotidiana – não oferece qualquer dificuldade, mas torna-se magicamente problemático, frustra todos os esforços de definição quando examinado à parte. As palavras que nos permitiriam acompanhar rapidamente a trajetória de um pensamento seriam como pranchas leves que jogamos sobre uma fenda na montanha e que suportam a passagem de uma pessoa, desde que em rápido movimento. É preciso passar sem se divertir dançando sobre a prancha fina: a ponte frágil pode romper e tudo se vai nas profundezas. A imagem, de Valéry, refere-se às palavras *poesia* e *pensamento*. Como pensar, repensar e aprofundar, sem cair no abismo?

Aqui, neste último texto, tomamos a palavra *defesa* à parte. Não dançaremos, no entanto, sobre a ponte. Imaginaremos, apenas, um conjunto de textos que defendem algo e pensaremos a defesa como uma espécie de gênero, assim como poderíamos imaginar um conjunto de aulas feitas com textos que defendem, mas não se defendem. Começaríamos essa disciplina inventada com Joseph K., de Kafka, que se defende de uma contínua acusação de um crime que nunca saberá qual foi. O início, kafkiano, serviria para estabelecer aquilo de que não trataremos. Após isso, leríamos defesas outras, afirmativas, de peito aberto, sem amuletos, escudos ou boias. Uma defesa é uma insistência, escrever assim, viver assado, como escreveu Wally Salomão. Escrever uma tese em educação, portanto, é advogar uma forma de escrita, de pesquisa, de vida e de ação nos meandros do campo educativo.

Escrevi esta tese como um impostor. Por entre meus dedos e meu espírito, palavras que não eram minhas. A autoria nunca é só de quem escreve, mas é este que escreve que atravessa os desertos e sobe as montanhas. Um impostor

sincero, porém – que trabalha por meio da apropriação de textos, de ritmos, de imagens, de filmes, de memórias transformadas, do esculpimento de uma escritura e de si próprio. Ainda que a escrita produza um ser atordoado, no prazer das formas, a defesa da alegria. Escrevo somente com textos que me arrebatam.

A tese é travessia, uma zona de passagem. As amarras e as costuras não querem impedir a fruição inconclusiva da tessitura, não se almeja o nexos exaustivo, mas a constituição movediça. O texto quer evidenciar seu movimento dinâmico, por isso esboço. Esboço enquanto *performance* discursiva que evidencia a ilusão da totalidade e advoga por essas linhas tortas fluindo entre diversos campos, a romper fronteiras, despreocupadas com os pesos do acúmulo de conhecimento, feitas desde uma tentativa de tornarem-se íntimas dos fluxos intelectivos, numa aventura do intelecto. No limiar entre pensamento e palavra, a escritura faz a sua dança. Seria o pensamento outra coisa que não um esboço que não começa e não termina, traços contínuos em estado de intermitente errância, promessa de saberes que podem ser criados?

Gostaria de pensar esta tese enquanto um texto-artefato, manufatura aberta desde uma pesquisa enquanto ruminação de textos. O apelo dos textos é forte demais, eis o que resume, por exemplo, uma docência-pensamento. De apelo em apelo, faz-se um intelecto errante, caótico, indisciplinado, espírito em combustão de onde se escreve uma pesquisa costurada pelo fio do desejo. Se o labor da escrita orienta esses fluxos, o faz pela escuta de um ritmo desejado, mas nunca sabido de antemão. Escreve-se e vive-se em uma caminhada por entre fragmentos notáveis, em trajetória que afirma o trânsito, afirma o transe da atividade erótica de fundir-se com textos e partir à labuta suarenta da organização exaustiva, no trabalho do arranjo. O pensamento acontecendo enquanto os dedos se movimentam; o som suave das teclas, que embala toda e qualquer noite.

A escrita desta tese aconteceu atormentada pelo mundo que a cerca e, ainda assim, desde uma sensação de afastamento, de retirada. Não, porém, uma distância protegida, mas quem escreve se distancia e na distância faz-se a força e a cautela. Como é possível viver alguma cautela em meio ao caos, em meio à noite? Tema incontornável do contemporâneo. O caos é a grande divindade, é o desconhecido, a entrada em um território no qual não temos nenhuma referência. O caos enquanto inteligência, assim como a noite enquanto travessia apenas se tornam negativos no caso de nossas ações ganharem a forma do desespero, sucumbirem à tristeza, ao desencanto ou a raiva. Por outra via, o caos enquanto grande professor, e a noite enquanto entidade que se deve atravessar de olhos bem abertos a ver o que ela nos traz. Assim, nossa grande lição seria a alegria, mais complexa que a amargura, mais ousada que a descrença, mais interessante que qualquer ira.

[...]

Haveria mais a dizer, mas tudo é passagem. Um texto nunca acaba.

Este não é o fim.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. **Educação Potencial**: autocomédia do intelecto. 2013. 195 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Aporias literárias: questões borgeanas na educação. In: **Revista Digital do LAV** – Santa Maria – vol. 9, n. 2, 2016, p. 133-145, mai./ago.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Espaço infraordinário. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; MUSSETTA, Mariana. Apropiación transgresiva y multimodalidad en la investigación académica: propuestas de escritura. **Revista Teias**: v. 21, n. 63, dez. 2020.

ADÓ, Máximo Daniel Lamela; CAMPOS, Maria Idalina Krause; CORAZZA, Sandra Mara. Conhecimento como invenção: Paul Valéry no ensino da educação contemporânea. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 81-97, jan-jun, 2015.

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

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

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil** – a história oral do desastre nuclear. Trad. Sonia Branco. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

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

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

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.

BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura. Obras Escolhidas. Volume 1. Trad. Sergio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. O caráter destrutivo. In: **Rua de Mão Única**. Obras Escolhidas. Volume 2. Trad. Rubens Filho. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOLAÑO, Roberto. **Os detetives selvagens**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOLAÑO, Roberto. **A pista de gelo**. Trad. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOSI, Alfredo. **Arte e Conhecimento em Leonardo da Vinci**. São Paulo: Edusp, 2019.

CAGE, John. Silence: Lectures and Writings. In: **Lectures on Nothing**. Middletown: Wesleyan University Press, 2013.

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

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

CARNEIRO, Altair; HEUSER, Ester Maria. Deleuze & Guattari: Uma ética dos devires. In: CORAZZA, Sandra; ADÓ, Máximo Lamela; OLINI, Polyana (Orgs.). **Caderno de Notas 9**. Panorama de Pesquisa em Escrita: Observatório da Educação. Porto Alegre: Doisa, 2016.

CARNEIRO, Davi Pessoa. O pensamento Leonardo da Vinci. **Revista Diálogos Mediterrânicos**, n. 14, jun. 2018.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra. 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.

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

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

CORAZZA, Sandra. **Os Cantos de Fouror** – Escrita em Filosofia-Educação. Porto Alegre: Sulina & UFRGS, 2008.

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

CORAZZA, Sandra. “‘Como dar uma aula’? Que pergunta é esta”? In: MORAES, V.R.P. (Org.). **Melhoria do ensino e capacitação docente**: programa de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: UFRGS, 1996, p. 57-63.

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

CORAZZA, Sandra. Escriteiras: O multifacetado da multiplicidade na formação pedagógica e no pensamento. In: RODRIGUES, Carla; HEUSER, Ester; CORAZZA, Sandra; MONTEIRO, Silas (Orgs.). **Caderno de Notas 10**. Traduções do Arquivo Escriteiras, 2018.

CORTÉS, Olga Nancy Peña. A criação poética na perspectiva de Paul Valéry. In: **Scriptorium**, v. 2, n.1, p. 22-32, jan.-jun. 2016.

COSTA, Cristiano Bedin da. **Matérias de Escrita**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

COSTA, Cristiano Bedin. A transição do quadro para o espaço. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado**. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: para uma literatura menor**. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio Alvim, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1997.

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

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Os Irmãos Karamázov**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca; Salma Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Coragem da Verdade**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**. 27(2): 169-178. Jul./dez. 2002.

GUATTARI, Félix. **As Três Ecologias**. Trad. Maria Cristina Bittencourt; Suely Rolnik. 21^a. ed. Campinas: Papirus, 2012.

JUNG, Carl Gustav. **O Eu e o Inconsciente**. Dois escritos sobre psicologia analítica. Trad. Dora Mariana Ribeiro da Silva. Vol. 7. São Paulo: Vozes, 2015.

HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HEUSER, Ester. **Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental**. 2008. 183f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. Educação e invenção em tempos de incerteza. In: VOLZ, Jochen; PRATES, Valquiria (Org.). **Incerteza viva: processos artísticos e pedagógicos**. 32^o Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016, p. 1-5.

KIAROSTAMI, A. **Duas ou três coisas que sei de mim**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

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

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: CALLAI, Cristiana; RIBEIRO, Anelice (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 17-30.

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

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte para a docência: estética e criação na formação docente. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, Arizona: Arizona State University, v. 21, n. 25, p. 1-22, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

MAUGHAN, W. Somerset. **O Fio da Navalha**. Rio de Janeiro: Globo/Biblioteca Azul, 2009.

MOSSI, Cristian Poletti. **Um corpo-sem-órgãos**. Sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em educação] pensa que é? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MOSSI; Cristian Poletti; DE OLIVEIRA, Marilda Oliveira. Variações em torno das pesquisas em educação e arte com imagens. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 115-131, 2018.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

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

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

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

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-251. PUC/SP. São Paulo, set./fev. 1993.

SALOMÃO, Waly. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Luiz Carlos Quirino. **Leituras aberrantes e seus rastros em educação**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano** – uma resposta a carte de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Liberdade, 2000.

STEINER, George. **Linguagem e silêncio**. Ensaios sobre a crise da palavra. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o Tempo**. Trad. Jefferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

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

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

VALÉRY, Paul. **Alfabeto**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.

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

