



Qual é o pensar do filósofo?

Educação Potencial: autocomédia do intelecto

*para entender a linha
em nos mesmos
que a terra a...*



Chavira

de Wyndham...

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
LINHA DE PESQUISA: FILOSOFIAS DA DIFERENÇA E EDUCAÇÃO**

Temática: Fantasias de crítica-escrita

**Educação Potencial:
autocomédia do intelecto**

Tese de Doutorado

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Corazza
Orientando: Máximo Daniel Lamela Adó

Porto Alegre, 2013.

CIP - Catalogação na Publicação

Lamela Adó, Máximo Daniel
Educação Potencial: autocomédia do intelecto /
Máximo Daniel Lamela Adó. -- 2013.
194 f.

Orientadora: Sandra Mara Corazza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Autocomédia. 2. Intelecto. 3. Valéry. 4. Literatura. 5. Filosofia. I. Corazza, Sandra Mara, orient. II. Título.

Máximo Daniel Lamela Adó

Educação Potencial:
autocomédia do intelecto

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sandra Mara Corazza.

Porto Alegre, 24 de janeiro de 2013.

Educação Potencial: autocomédia do intelecto

- Imagem da Capa: Desenho citação-paráfrase, por Máximo Daniel Lamela Adó; com desenho de Leonardo da Vinci, datado de 1489 (The Cranium) do acervo: Royal Collection Her Majesty Queen Elizabeth II. Disponível em: <http://www.royalcollection.org.uk/collection/919057/recto-the-skull-sectioned-verso-the-cranium>; e pintura de Wyndham Lewis, *T.S. Eliot* portrait de 1938. Disponível em: <http://www.npg.org.uk/wyndhamlewis/index.html>
- Imagem da Contracapa: Menção ao BOP suscitando um logotipo (Bando de Orientação e Pesquisa), composto (colagem) por Máximo Daniel Lamela Adó com gravura de Sonia Lewitska, utilizada na publicação: VALÉRY, Paul. *Le serpent*. Paris: Éos, 1926. Disponível em: <http://www.kb.nl/webexposities/koopman-collectie/overzicht/1926-1930/le-serpent>
- Desenhos que compõem com o textotese: Todos os desenhos entre as páginas 21 e 181, são composições de Máximo Daniel Lamela Adó.

À Sandra Corazza e ao BOP

O
u m
b o p
a b r e
g r a v e
s a n d r a
a b i s s a l
b e l o n a v e
a l m o c r e v e
a l q u i m i s t a
d i s p a r a t a d a
p r i v i l e g i o s o
p r o b l e m a t i s m o
i g u a l i t a r i s m o s
e n a n t i o m o r f i c o s
h i l e m o r f i c a m e n t e
E d u c a ç ã o P o t e n c i a l
v a r i a c i o n a b i l i s m o s
i n f r a o r d i n a r í s t i c o s
c o m é d i o i n t e l e c t u a i s .
F i l o s o f i a d a D i f e r e n ç a
B o p D i f - P P G E d u - U F R G S
a u t o i n v e n c i o n i s m o s
S a n d r a M a r a C o r a z z a
M a r c o s d R O l i v e i r a
L u c i a n o B d a C o s t a
C r i s t i a n o B e d i n
E s t e r M D H e u s e r
D e n i z N i c o l a y
G a b r i e l F e i l
E d u P a c h e c o
P a t r í c i a D
I d a l i n a K
B e t i n a F
S ô n i a M
P a o l a
M D L A
O A S
L T
+

M.D.L.A.
ao modo de Harry
Mathews (H.M.)

Para Leticia, María y Miguelito
Mis admirables perros de la dicha

Agradecimentos

Preciso afirmar que este texto se vincula, por uma estranha lei de reciprocidades, a todas as relações a ele atribuídas e ainda a tudo aquilo e aqueles que com seu processo de produção não tiveram a mínima aproximação direta e que quicá nunca tenham nas infinitesimais possibilidades dessa sorte. Digo isso, pois com ele (sua definição expressa) e seu processo (principalmente este) posso deduzir certas propriedades que apreendo como o necessário, mas não todas. Estou entendendo o necessário como o próprio expressado que, como tal, origina a sua definição e propriedades. O necessário imprime valor a uma infinidade de coisas que dele derivam no ato de sua expressão e, assim, as define. Coloca-as no âmbito de percepções possíveis. Cria — aos movimentos leitores — possibilidades relacionais e intercessoras, instâncias espaço-temporais, predicções, correspondências... O que gosto nisso tudo é certo mistério agradável. Há as relações diretas, conexões evidentes — agentes promissores do processo desta escrita —, correspondências, pelas quais, evidentemente, sou grato. Mas mesmo nessas, as evidentes que se fazem presentes nomeadamente no conjunto deste texto desde a capa, como posso demonstrar ao soletrar PPGEDU; UFRGS; CNPQ; CAPES; Sandra Mara Corazza & BOP, há histórias que permanecem mudas. Se existe uma história dessas evidências há, nela, rachaduras. E por isso, expressar certos nomes ou nomear certas instâncias é, para mim, afirmá-los como o necessário, não só em suas ideias gerais, mas em detalhes que conformam bizarras construtoras disto tudo que se escreve. Detalhes afirmativos. Se disser que sou grato a isto e àquilo, digo para afirmar esses nomes como potências, e afirmá-los, também e principalmente em seus detalhes ínfimos; junções sem ordenamentos e hierarquias; composições. Claro que, mesmo que tudo esteja junto e a um só tempo, como um clarão potencial, suas potências diferem em graus de afecção.

Letícia Testa, María Azeviche, Miguelito José; Cristina Oliveira; Norma Adó, Héctor Lamela; Gilberto Testa; Alejandro Ahmed, Letícia Lamela. Sandra Mara Corazza, Paola Zordan; Marcos da Rocha Oliveira, Edu Pacheco, Deniz Nicolay, Sônia Matos, Idalina Krause, Cristiano Bedin, Luciano Bedin, Betina Frichmann, Gabriel Feil, Fábio Parise, Patrícia Dalarosa; Karen Nodari, Luis Gomes; Wladimir Garcia; Samuel Bello; Tomaz Tadeu; PPGEDU/UFRGS; CNPQ; CAPES; DIF/BOP; projeto “Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida CAPES/INEP”; CEFÉ/UCS; FABICO/UFRGS ...

Resumo

Este textotese postula dimensionar um meio prático e relativamente autônomo da Educação Potencial como um fazer. Tanto essa autonomia como a sua potência não estão relacionadas a uma essência, mas à intensidade imanente e material de sua prática; a qual, por sua vez, está relacionada a uma composição de síntese relacional com a divergência. Para tanto recorre à noção de Comédia Intelectual de Paul Valéry, corrompendo o uso do primeiro termo para o de autocomédia, que se anuncia como poder de autoprodução imanente. É a ideia de uma autocomédia intelectual que se produz, enquanto extração da raiz quadrada de si mesma, faz de si um hipotético portal para o campo da invenção e funciona como incerto espaço para a Educação Potencial. Ao modo do OULIPO, com Georges Perec, este textotese instaura uma antropologia do endótico, na qual a energia projeta-se no puro espaço da ficção de realidade inventada, articulando-se para conceber um espaço da Educação. Do ponto de vista spinoziano, a Educação Potencial define-se pelo que pode o seu fazer, como uma maneira de existir, que escolhe o ritmo de um riso ético, negado da ordem moral de mundo. Do ponto de vista oulipiano, sua potência está na prática, que se vale de regras inventadas ou reinventadas, como esforços de criação para explorar potencialidades das linguagens. Tudo isso escrito com Jorge Luis Borges e o seu livro *Ficções*. De maneira a, no âmbito de reciprocidades relacionais, produzir a Educação como um tempo-espaço potencial de criação e aumento de paradoxos.

Palavras-chave: Autocomédia. Intelecto. Literatura. Filosofia. Valéry.

Résumé

Ce texthèse vise à établir un moyen pratique et relativement autonome de l'Éducation Potentielle comme un mode d'action. L'autonomie ainsi que la puissance ne sont pas liées à une essence mais à l'intensité immanente et matérielle de sa pratique, elle-même rattachée à une composition de synthèse relationnelle avec la divergence. Dans ce sens, il est fait appel à la notion de *comédie intellectuelle* de Paul Valéry mais en substituant le premier terme par celui d'«autocomédie», qui s'annonce comme un pouvoir d'autoproduction immanente. Il s'agit d'une autocomédie intellectuelle qui se produit en tant qu'extraction de la racine carrée de soi-même, qui ouvre un portail hypothétique pour le champ de l'investigation et fonctionne comme un espace incertain pour l'Éducation Potentielle. À la manière du OULIPO avec Georges Perec, ce texthèse instaure une anthropologie de l'endotique où l'énergie se projette dans l'espace pur de la fiction de réalité inventée en lien avec la manière de concevoir un espace de l'éducation. Spinoza définit l'éducation potentielle à travers la potentialité de son action, comme une façon d'exister qui choisit le rythme d'un rire éthique nié de l'ordre moral du monde. Du point de vue oulipien, sa puissance est dans la pratique qui se vaut de règles inventées ou réinventées, des efforts de création pour exploiter les potentialités des langages. Tout cela est écrit avec Jorge Luis Borges et son ouvrage *Fictions*. Dans le cadre des réciprocités relationnelles, l'objectif est de produire l'Éducation Potentielle comme un espace-temps potentiel de création et d'augmentation des paradoxes.

Mots-clés : Autocomédie. Intellect. Littérature. Philosophie. Valéry.

SUMÁRIO

- [25] Perigrafia
- [27] Anúncio
- [29] Advertência
- [31] Preâmbulo
- [33] Prolegômeno
- [37] Prelúdio
- [41] Prólogo
- [43] Prefácio
- [45] Precondição
- [47] Exodiário
- [49] Prestatário
- [51] Prolepse

RESTRICÇÕES

- [55] Educação Potencial
 - [62] A nomeação EP [Educação potencial]
 - [64] O *more geométrico*
 - [66] *Possess* – as coisa são a potência
 - [69] Policompreensões parasitárias
 - [74] O potencial oulipiano
- [77] Comédia [compêndio portátil]

MEANDRO

- [87] Autocomédia Intelectual de um Educador
 - [87] I - um fato
 - [100] o jogo perpétuo
 - [101] II – um diálogo no Berna (O Anjo)

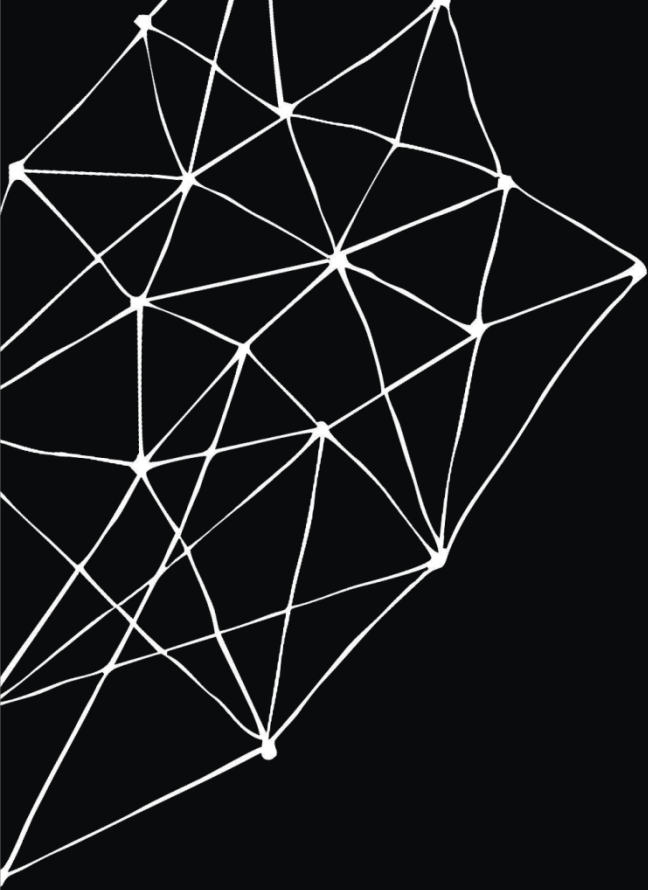
EXERCÍCIOS

- [109] Exercício 1 (diálogo)
- [119] Exercício 2 (epístolas)
- [127] Exercício 3 (Tradução Translexical Múltipla ou Transposição)
- [159] Exercício 4 (Formação de professores?)
- [167] Exercício 5 (Instituto Paladión – fragmentos de uma etnografia imaginária)

[181] Tentativa de esgotar um lugar da Educação

- [183] Errata

[185] Referências



Textotese composto mediante restrita, estrita e estreita relação com a realidade

Este texto se presupõe leitura acelerada

Perigrafia

Não se pode ter certeza de quantas são as entradas. Não há entradas. A coesão ou unidade se faz dispersa. As fronteiras, aqui, não estão fortificadas. Os subúrbios, arrabaldes ou periferias são permanentemente retrojetados e permanecem em discórdia com relação às suas identidades ou posições marginais. Desenham rastros que, mais que sinais, são índices de suas projeções de receptibilidade e trama. A perigrafia é uma zona intermediária entre o fora do texto e o texto¹. Uma zona não apenas de passagem, mas de vizinhança. A grafia (o texto) se observa e é observada. Testemunha (*testis*) ser uma terceira dela mesma. É a perigrafia que ajuda a colocar o texto em perspectiva, mostra-lhe limites (mesmo que ausentes e inventados), agencia dinamismos, forças, decisões. A perigrafia é a grafia mesmo, uma política. Potências que fazem com que o texto se escreva; possa ser escrito ou hesite pela e na escritura mesmo. Agenciamentos de dinamismos espaço-temporais compõem uma perigrafia. Esta perigrafia. Operadores políticos e politico-institucionais dão suporte ativo, ou reativo, para que um trabalho escritural prefigure um contorno e ao fim e ao cabo se realize mesmo que de modo, sempre, inconcluso.

¹ (Compagnon, 1996, p. 70).

Anúncio

Este textotese atenta para processos, leis, regras, restrições; autoimplica-se na produção de imagens sem semelhanças. Tudo isso na espreita da produção de exercícios que se entreveem em uma escritura que aponta para uma potência de ação alegre, ou seja, de um aumento do grau de potência em educação; autofabricação que procura agir como um dínamo para compor relações combináveis, composições de corpo-*corpus*; um catálogo compositivo. Uma autofabricação age como um movimento que visa instituir uma ordem hesitante e investigativa. Adentrar no emaranhado das coisas fazendo arranjo, rearranjo e sugerindo uma reordenação do mundo. Um mundo, no qual se concebe que é longe da narrativa que se faz autocomédia; pois, é nesse jogo de superfície, que devém o riso.

Erige-se com aversão a automatismos e disposição para enxertar ideias em que certo rigor seja produtor de surpresas. Compactua com a noção de que uma produção criadora — seja em literatura, educação, arquitetura ou mesmo na geométrica atividade de fazer pães — está em sintonizar-se a uma atenta e rigorosa tarefa ligada a estados intensivos, isto é, ao conjunto de afecções produzidas por algo que poderia ser denominado como uma aventura do

[A criação é vista aqui como um ato de composição. Um artifício da forma.]

[Um impaciente trabalho de paciência, no qual o difícil é sempre o novo e o novo está em não se entregar à facilidade do dado; o novo não é novidade, mas partilha de um possível entre o que pode ter estado pode estar e o quê por ventura estará disposto como preenchimento de possibilidades. O novo menos para a novidade e mais para uma liberação de justificações e motivos ideológicos nos seus feitos. Uma Educação sem qualidade particular além de seus atos autofabricativos. Uma Educação Potencial e rasurada.]

[Uma Educação autofabricativa? Algo como um *perpetuum mobile* emblemático, pois, de quem é a responsabilidade da interrupção ou ação ou forma acionadora primeira? Aquela que se identifica como ponto fundante para a recondução constante e fluida, líquida, portanto informe, de um movimento que se sustêm pelo próprio movimento?]

intelecto ativada, sempre, por uma necessidade.

Advertência

O textotese que aqui se apresenta possui valor transitório, no entanto, e apesar disso — devido a precauções que se fazem necessárias para não comprometer minha carreira acadêmica —, devo declarar que é verdadeiro, inclusive, em suas menores minúcias.

Não pretendo nenhum impulso artístico, escrevo-o por dever de pesquisador. Doravante, saliento e posso assegurar que tudo que aqui se escreve é meu, não no sentido de que eu o inventei, mas, é meu até o ponto em que faço dessa matéria escrita o meu credo. Advirto, ainda, que muitos esboços e notas que serviram à pesquisa para esta escrita não serão apresentados. O intuito da ausência desses elementos de improvável verificação é o de não tornar mais fastidiosa e menos cativante a leitura.

[Considero desnecessário afirmar que o texto apresentado tem valor transitório.]

[Qualquer texto que se apresente como um sistema estanque carrega na sua clausura de suposta estabilidade a responsabilidade de uma promessa.]

[Estamos cercados de textos promessas.]

Preâmbulo

A tarefa é infundável. Tanto é assim que não coube iniciá-la aqui neste textotese, pois, se é infundável assim o é por não ter fim nem começo. Não traçamos linhas de um ponto a outro por existir, naquilo que compõe a linha, um ponto inicial e um final pelos quais possamos figurar o mundo por essa redução inteligível. Traçamos linhas para visualizar nessa especulação a metáfora de uma extensão de continuidade. A linha — explicação figurada — traduz-se como valores contínuos e está para conceber uma ordem no caos; conceber um fimcomeçomordem. Nosso espírito — tendendo a utilizar essa expressão como intelecto, ou ainda, consciência de si, eu ou inteligência e não aludindo a ideia de alma imortal — é feito de uma desordem, mas possui uma necessidade de ordenar². Eis que em uma tarefa infundável o método é sistematicamente contra-acabado. Pensar as formas como resíduos e imaginar seus atos formadores. Reduplicar esse procedimento e colocar sobre o primeiro ato formador, ou pensamento, um segundo e imaginar, assim, os atos formadores dos atos formadores. Atentar para a ideia de que tal procedimento recai em dobrar-se sobre si. Nessa vertigem, o objeto observado torna-se o objeto que observa, recriando a cada instante uma repetição de si que se diferencia e

[A consciência, em Spinoza, é um efeito, funciona como um desdobramento e duplicação da ideia ao infinito. Um desdobramento da ideia da ideia. Sempre há uma realidade objetiva da ideia, ou seja, uma ideia representa algo que existe em um atributo e, assim, é a ideia, também, realidade objetiva de outra ideia. Deste modo, a consciência é apresentada com três características: reflexão, derivação e correlação. Via a característica da reflexão, a consciência passa a ser uma propriedade física da ideia e não uma propriedade moral; via a característica da derivação a consciência vem sempre depois com relação à ideia de que é consciência e via a característica da correlação é a de que as relações entre consciência e ideia de que é consciência e da ideia com o objeto de que é conhecimento são as mesmas. “A consciência se banha inteiramente no inconsciente” (Deleuze, 2002a, p.66).]

² *Notre esprit est fait d'un désordre, plus un besoin de mettre en ordre.* (Valéry, 1942, p. 21).

se bifurca; uma aventura da linguagem onde o observador, sendo ele o texto descritor, percebe-se da mesma natureza que o objeto observado; feito de palavras. Agindo sobre as palavras descobrem-se as ideias; a atenção às palavras, na busca da identificação das dificuldades que geram imprecisões e equívocos na linguagem cotidiana corrente, é a atenção ao real e o real é você.

Prolegômeno

*Primum in causando, ultimum est in causato*³. Devo considerar, de chofre, que o que se deseja desenvolver aqui, é uma ação voluntária tendo uma ação exterior como fim. Essa ação voluntária é o movimento da escritura. E tal movimento tem como objetivo uma ação exterior que age como uma oscilação que coloca em jogo a ideia de que a pobreza da linguagem deve tornar-se a sua própria riqueza⁴. Digamos que uma vez atingido o objetivo o movimento deve cessar, pois, sua ação voluntária, ou seja, sua determinação deveria conter a sua exterminação. De fato o que se considera nesse movimento é o reconhecimento de que as perguntas, nos termos em que são formuladas, geralmente contêm implicitamente uma abertura para a resposta a que apelam. Eis que não formulamos aqui uma pergunta, mas, ela subjaz nos termos que escolhemos como título. De certo não nos causaria ojeriza constatar, de algum modo, que os termos que compõem a frase título: “Educação Potencial: autocomédia do intelecto”, sendo eles mesmos determinações, não contenham a sua exterminação.

[O colocar em jogo funciona como um seguir regras autoestabelecidas fazendo aparecer a imprevisibilidade de resultados, aliás, evocando um jogo do jogo; um jogo em abismo no qual as regras são postas, em especial, para serem respeitadas e transgredidas. Algo como um trapacear a língua para capturar a riqueza na e da linguagem.]

³ A frase é retirada por Paul Valéry (2003, p.33), da Questão 5, Artigo 4 da *Suma Teológica* de São Tomás de Aquino. Eis a frase completa: *Videmus enim quod in quod est primum in causando, ultimum est in causato: ignis enim primo calefacit quam formam ignis inducat, cum tamen calor in igne consequatur formam substialem*. [Sabemos que o que se encontra primeiro no exercício da causalidade é último quanto ao efeito: por exemplo, o fogo aquece a madeira antes de lhe comunicar a sua forma de fogo, se bem que no fogo o calor siga a sua forma substancial] (Aquino, 2003, p.199).

⁴ (Deleuze, 2006a, p.86).

Pois, tais termos estão concernidos a um movimento que não cessa de abrir impossibilidades para sua clausura. Um caso não se encerra devido a não haver uma pergunta que possa definir-se em uma ou várias respostas; um caso não se encerra devido a haver uma série de infindáveis perguntas. A cada nova pergunta uma série de outras se abre. Um dos aspectos mais vivos de uma comédia intelectual valéryana estaria nas perguntas sobre a natureza e a importância das relações que os jovens mantêm com os velhos em determinada época. A admiração, a inveja, a incompreensão, os encontros; os preceitos e os processos transmitidos, desdenhados; os desprezos, os retornos⁵. Há, em uma comédia intelectual, a reciprocidade de um jogo de erotismo; uma reciprocidade que se persuade na letra; uma letra que é desenho e se forma lenta como se fosse escrita a lápis; grafite e folha travando a relação de uma fricção sinuosa e que faz a aspereza soar suave; relação da forma buscando fazer as pazes com o que a precede e a seduz. Violência erótica, *Eros* e *Thanatos* convulsionando as forças do intelecto pelo movimento das mãos. Esta escritura, como uma autocomédia intelectual, procura essa sedução, interessa-se pelas ideias recíprocas daquilo que pode vir a ser concernente às ações do espírito de um Educador para com o campo da Educação e da Educação para com um Educador. Talvez, em uma sorte de oscilação afirmativa, um movimento sinuoso e sedutor que ousa fazer ouvir e dizer a este que escreve como sendo aquele que se torna

⁵ (Valéry, 2003, p.30).

[A Patafísica, em resumo, é o estudo das soluções imaginárias e das leis que regulam as exceções. (Uma tentativa de ultrapassar a metafísica). Foi Alfred Jarry (1873-1907) quem definiu essa “ciência”. A definição aparece no texto *Gestes et opinions du docteur Faustroll, pataphysicien* publicado pela editora Eugène Fasquelle, Paris, França em 1911 (texto original de 1898). Pode-se ler no Livro II, pag. 16 : “*DÉFINITION. — La pataphysique est la science des solutions imaginaires, qui accorde symboliquement aux linéaments les propriétés des objets décrits par leur virtualité*”(Jarry, 2011).]

[Definição – A patafísica é a ciência das soluções imaginárias que faz coincidir, simbolicamente, aos lineamentos e as propriedades dos objetos descritos por sua virtualidade (Tradução livre).]

[Gilles Deleuze caracteriza Alfred Jarry como um precursor desconhecido de Heidegger e indica a criação da patafísica como a abertura de um caminho para a fenomenologia (ver, respectivamente, Deleuze, 1997, p.104-103; 2006, 103-105).]

Educador. Tornar-se Educador como aquele que deseja se autofabricar como produtor de afectos alegres, pensando que a alegria consiste em tudo aquilo que preenche uma potência. A alegria seria a efetuação de uma potência na qual se acredita ser capaz de efetuar⁶. Uma autocomédia intelectual procura atuar no abandono do tom grave que há em um gesto representacional de um personagem universal, para passar a atuar em busca de um gesto imediatamente pessoal, no qual o desconhecimento da forma, mesmo que seja a própria, torne os atos um acontecimento do espírito. Volta-se a si para redizer os ditos e convencer-se que é aquele quem o diz por primeira vez. Chamar-se como personagem individual que, de algum modo, é a sua própria efetuação do universal. Uma autocomédia intelectual trava ações ordinárias e de escrituras do mundo habitual em relação às ações do Educador para com ele mesmo. Faz anotações do vulgar, do ínfimo, do mínimo no cotidiano, tendo o cotidiano como esse lugar em que se pode desencadear uma prática em que a vida possa ser traduzida como processo de criação. Pergunta-se, antes de qualquer coisa, quantos e quais gestos são necessários para escrever a palavra Educador; tudo isso com o intuito de estar impregnada das e nas formas desse espírito, para descrevê-lo como matéria própria a ser descrita. Fazer da palavra Educador um objeto, uma matéria que possa ser usada como em um conto de Borges ou um poema de Ponge⁷. Educador dito, apenas, como palavra, ou seja, matéria desde sempre ausente

[Traçar um comportamento de imitação, provocando, mesmo que seja como em uma máquina autoimitativa, um *acontecimento* de uma récita monstruosa, ou seja, aberrante em relação às suas próprias formas.]

⁶ (Deleuze, 2008a, p. 48).

⁷ Jorge Luis Borges (1899-1986); Francis Ponge (1899-1988).

de História. Fazer autocomédia pela descrição das formas informes de um cotidiano em decorrência e hesitante, projeto patafísico, talvez.

Prelúdio

Aqui não cabe um exercício de prova. Todo esforço seria patético, pois negaria certa história da teoria literária e da própria literatura, colocaria em questão, até mesmo, este movimento de escritura. O *locus* do «Aqui» é o aqui mesmo, o lugar de inscrição não apenas como um suporte material que permite sua presença, mas como o *locus* algébrico de sua materialidade. Um lugar em que a palavra toma uma dupla remissão, quais sejam: por um lado nos remete à palavra que nomeia objetos e, mesmo assim, não nos livra deles entregando-nos a sua ausência; mas, por sua usual relação com a coisa que designa, é esquecida, esvanece e entrega-nos a presença da coisa nomeada, da qual deveria nos defender. Isto é, a palavra que descreve a coisa vista, ensina e narra, a palavra literal da linguagem bruta, a palavra do lugar-comum, representativa, a palavra que explica, a palavra do clichê, que desaparece constrangida pela ideia que carrega, a palavra do comércio comunicativo; e a outra remissão é a da palavra como materialidade: a palavra mallarmaica de Valéry. A palavra que tem por ofício atrair o olhar para ela mesma, desviar-se da coisa nomeada como individual; contudo, funcionando como forma geral de designar um acontecimento. Da palavra que não nomeia, mas, paradoxalmente, por ser matéria de

[Permitam-me uma anotação: quando me refiro ao termo algébrico, estou utilizando-o em relação a sua raiz etimológica. O termo *algiobarat*, segundo o *Diccionario Etimológico de Lengua Castellana* (Monlau, 1856) está relacionado com a ideia de reestabelecimento, conexão ou reunião de peças de um determinado lugar. Lemos também no glossário de um volume de *Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes (2004), da edição comemorativa dos duzentos e vinte e cinco anos da primeira impressão pela Real Academia Española, em especial na página 1160, que o arcaísmo *algebrista* é utilizado por Cervantes, na página 658 do mesmo volume, designando-se à atividade de um «sanador de huesos», ou seja, um médico sarador de ossos, ou pessoa que conserta fraturas.]

uma linguagem como instrumento de compreensão, deixa que exista a poesia. A palavra do som, do ritmo, do número e de tudo que não conta na palavra corrente e, também, a palavra que guarda seu valor de significação. A palavra que permite o poema como hesitação entre som e sentido. A palavra que não pede prova, mas que se afirma como potência encarnada e que é ela mesma a coisa dita de modo hesitante. A mesma que dá vida às criaturas infiéis que, de tão vivas recriam seus mundos longe da pena de seus criadores. Assim são as personagens valéryanas, criaturas infiéis que se potencializam ao correr de outra pena, pois “[...] nada comprova com mais segurança o poder de um criador do que a infidelidade ou a rebeldia de sua criatura. Quanto mais a fez viva tanto mais a fez livre. A rebeldia da criatura exalta o criador: Deus que o diga...”⁸. Temos, então, a matéria de uma Comédia Intelectual. As criaturas como instrumentos de um espírito universal, um modo de explorar as potencialidades de um mito, como em *Mon Faust*⁹, ou ainda, um modo de falar de vidas inventadas, *Vidas Imaginárias*, como soube fazer Marcel Schwob¹⁰. Não é em vão que Valéry dedica seu primeiro livro *Introdução ao método de Leonardo Da Vinci*¹¹ de 1894 a Schwob. Um *locus* no qual nunca cabe a prova, pois não é disso que se trata. Valéry dispensa um rigor histórico de matriz positivista, afirma que o pouco que sabemos pode tornar-se mais ativo e

[Poderíamos dizer, com a *doxa*, que ter de algum modo razão em algo é como ter a última palavra. Com Borges podemos apostar que ter a última palavra é para aquele que tem referências, pois a última palavra não é algo novo. Ter a última palavra é repetir algo que já foi dito.]

[As palavras são sempre as mesmas. Em “A biblioteca de Babel”, texto de Jorge Luis Borges que podemos ler em seu *Ficcões*, está dito que a certeza de que tudo está escrito nos anula ou nos torna fantasmas.]

⁸ (Valéry, 2011, p. 43).

⁹ (Ibidem).

¹⁰ (Schwob, 1997).

¹¹ (Valéry, 1998).

fecundo, pois este pouco excita ou obriga inventar a falta, e esse produto inventado é vivo, mais ativo, por vezes mais verdadeiro que um verdadeiro-morto. Com o pouco que sabia de Platão produziu *Eupalinos* e o mesmo com Leonardo Da Vinci e Goethe¹². Nessa feita, a autocomédia do intelecto abandona a ideia da literatura como um trabalho em prol da expressão e aposta em uma literatura do processo e do inacabado. Um produto que se relaciona com criaturas infiéis, reescritas, paradoxais e rearranjadas em anagramas inventados. A autocomédia do intelecto aposta na literatura como um meio da Educação Potencial; atividade libertária, nietzschiana, de começar a partir de si mesmo, pelo esquecimento, pelo jogo da roda que gira sobre si, na afirmação, na superfície, na afecção alegre e no riso. Não o riso triste que pode surgir pelo ódio e desprezo, lamento das ações humanas, que é também um riso de escárnio, sátira e depreciação, mas o riso que questiona a morte e as regras do bem e do mal por se expor como potência de vida. A vida como um modo eterno de ser, em todos os seus atributos, e o riso como um desses atributos.

[A autocomédia do intelecto não se interessa por uma história da verdade; mas por uma narrativa de sua própria potência como contingência de composição. Um escrever que funcione, apenas, como experimento do trabalho de alguém que escreve.]

¹² (Valéry apud Pimentel, 2008, p. 148-149).

Prólogo

Atento e pródigo leitor, Jorge Luis Borges¹³ deixou dito em um de seus textos que um prólogo é uma espécie lateral da crítica, ou ainda que, nos palcos elisabetanos, o prólogo era o modo como nomeavam o ator que proclamava o tema do drama. Eis que, se os astros nos forem favoráveis, faremos aqui, neste texto, a proclamação de um tema possível e nos proporemos um singular proveito de uma espécie lateral da crítica, certamente de uma autocrítica. Não objetamos dizer que sem juramento poderás crer, proveitoso leitor, que este que escreve quisera que o texto, como textotese e possivelmente como filho do entendimento, pudesse ser apresentado como o mais formoso e elegante e, também, por elegante que fosse, o mais discreto que se pudesse imaginar. Mas, como não poderia deixar de ser, este que o escreve não pode estar contrafeito à ordem da natureza que em cada coisa engendra o seu semelhante. O que poderia engendrar uma estéril e mal cultivada agudeza de Educador a não ser a história de um filho seco, paradoxal, autovariante, cheio de movimentos infinitesimais e nunca formados ou imaginados em outro lugar, como no informe difuso e desterritorializado de si mesmo e, ainda, como história de seu espírito ou, como queiram, do próprio

[Talvez como a exemplo de um escritor como Xavier de Maistre (1998) — ao dizer-nos que os inconvenientes da vida social e da solidão destroem-se mutuamente e assim esses dois modos de existência se embelezam um pelo outro — o Educador, um Educador, encontre na espontaneidade de sua própria determinação a de um Outro que o afeta como o paradoxo do sentido íntimo. Representando para si a atividade do próprio pensamento. Ele faz assim, uma reflexão representacional antes e ao mesmo tempo de colocar o próprio pensamento na ação como pensamento. No entanto, paciente leitor, pressupomos, ao escrever este texto, que o pensamento não se elabora quando não passa de uma violência do tipo interrogatório. Uma violência que introduz previamente o que pretende encontrar, pois isso constrange a própria fisiologia de um pensamento.]

¹³ (Borges, 2010, p. 09).

intelecto?

O que temos aqui é um dispêndio da letra escrita com o tempo de si recobrado na duração de uma variação. O fazer de si um testemunha pela escritura, *Conscious*; o processo de um relato como um ato de dessubjetivação do próprio ato do escritor. Um lugar no qual o olhar sobre as coisas, que é recíproco ao olhar-se a si, provoca-se por estranhamento, por não reconhecimento, por uma diferença intermediária entre a descontinuidade de um ver atual e do momento olhado e um ver lembrança do momento descrito agindo como um olhar agonizante. O olhar de um homem que perde o reconhecimento; desfaz-se o homem ao fazer-se o pensamento.

Prefácio

Convenhamos que se este não fosse o prefácio de um textotese, e se tal texto não fosse pródigo de citações exemplares constante na história das ideias e, ainda, composto com tramas que nossa mente aceita e almeja, seria o prefácio de uma laboriosa escrita cheia de citações exemplares de livros inexistentes, máquinas potenciais, procedimentos portáteis, métodos celibatários, diálogos frouxos e de personagens risíveis, cartas enfadonhas e de práticas delirantes; excitantes do espírito. Depositaria nos ditos a ideia de que a tesetexto, se assim fosse, carregaria em suas linhas o dizer que um Educador cria ao estabelecer formas que incitam o novo, ao pôr em jogo forças de uma involução criadora, de um anacronismo que dissocia o estabelecido, e de um perspectivismo que atua a favor do desencontro com um atavismo mecânico do gesto que forma uma imagem-professor. Mas, não é disso que se trata. Este prefácio é míope, sua disfunção obriga que enxergue, sem distorções, apenas aquilo que está muito próximo; este prefácio obriga-se a não usar subterfúgios ao reescrever uma frase falseada de Robbe-Grillet¹⁴: Este texto não é

[Tal proposição parece fazer valer a vontade de uma isomorfia para o que seria uma citação que tem como referência certa história das ideias e uma citação que tem como referência livros inexistentes. Se quando cito faço com que ocorra uma ablação, ou seja, uma extração que pode ser, também, uma mutilação e um desenraizamento do trecho citado com relação ao texto de onde foi extraído faço, ao citar, com que a parte citada passe a atuar não mais com referência ao *corpus* mutilado, mas ao *corpus* no qual está sendo enxertada.]

[Haveria uma diferença marcante entre uma citação que provêm de relações entre palavras já escritas e uma citação que provêm de relações de palavras que se escrevem no mesmo ato em que se escrevem, sendo estas associadas a uma procedência inventada?]

¹⁴ “O mundo não é nem significado nem absurdo. Ele é, simplesmente” (Robbe-Grillet, 1988, p.139).

nem significado, nem absurdo, nem pródigo, nem exemplar, nem frouxo ou celibatário, nem potente ou risível, nem enfadonho, nem delirante, nem é; ele se escreve somente.

[Quero atribuir o mesmo modo
que atribuo a este texto, ao
campo denominado Educação.
Uma Educação que não seja;
nem, nem.]

Precondição

Escrever como uma máquina de agenciamentos que funciona como literária e em conexão a uma multiplicidade que chamo Educação. “A *intenção* de todo pensamento está em nós. É com nossa própria substância que imaginamos e que nos formamos uma pedra, uma planta, um movimento, um *objeto*: uma imagem qualquer não é talvez senão um começo de nós mesmos...”¹⁵. Escrever ao modo de um escritor clássico, sendo este aquele que escreve ao ler escrevendo e traz em si um crítico que associa, intimamente, a crítica ao seu trabalho. Escrever atento às suas próprias regras de escritura. Escrever, pois, é disso que se trata, experimentar a Educação como superfície de inscrição autovariante. Uma escrita que faz de si uma espécie de retrato geométrico. “Esse retrato geométrico consiste em dizer-nos, grosso modo, que nossas ideias sucedem-se constantemente: uma ideia persegue a outra, uma ideia substitui a outra, por exemplo como o instante”¹⁶. Uma Educação rasurada, no qual a rasura indica uma marca que visa ler a educação — como uma palavra e uma ideia — de modo oblíquo, portanto, instável, autovariante e em constante processo de indefinição.

¹⁵ (Valéry, 1998, p. 175-177).

¹⁶ (Deleuze, 2009, p. 24).

Exodiário

No teatro romano (antigo), um exodiário é o ator do êxodo, sendo o êxodo ou *exodus* a parte final de uma comédia ou, ainda (quando se trata de uma peça trágica), uma passagem do trágico para o cômico.

Eis que este texto, como exodiário, age em função de evocar certa leveza que pode haver em uma autocomédia. Procura a superfície. Nadar nas circunstâncias da água antes do que se afogar em suas graves profundezas. Designa-se a privilegiar possíveis contornos de uma poética filosófica da comédia¹⁷, que procura e propende a se exibir por meio de uma filosofia do riso, dando atenção àquilo que o provoca, como em Bergson¹⁸. Procura perguntar-se, o que gera um riso como potência alegre? Que alianças, encontros, composições trazem o riso como efeito de uma potência produtiva? Eis que este textotese se veste de exodiário. Busca trazer à cena uma aversão resistente às forças explosivas do trágico. Agir como potência de liberação por meio de afecções alegres. Fugir, ao modo nietzschiano, de estados de tristezas, opressões, depressões, ressentimentos venenosos que nos envergonham da menor felicidade. Não ser arrestado pelas forças trágicas, mas tomá-las como matérias para preencher potências de liberação, como na malignidade spinoziana¹⁹, que opera em função da valoração de forças, agindo com aversão à resistência anunciada por um pensamento da negação e da contradição.

¹⁷ (Vuillemin apud Cerisuelo, 2008).

¹⁸ (Bergson, 1962).

¹⁹ (Deleuze, 2005b, p.291).

Prestatário

O empréstimo é constante. Procedimento econômico. Um dispêndio de palavras e coisas. Muitas. Ocorre como um duplo movimento de fabricação ao modo de um golpe, uma pancada quiasmática escreteira. Empréstimo da escritura uma instrumentalidade de retroalimentação, fazer da mesma uma autocomédia intelectual que, a sua vez, empresta a uma Educação Potencial um modo de induzir ambiguidades. Modo intransitivo que procura não dar atenção a um significado, mas à produção. São os empréstimos em processo de retroalimentação constante. Não há nada além de empréstimos, empréstimos de empréstimos, empréstimos de empréstimos de empréstimos. Escritura.

Prolepse

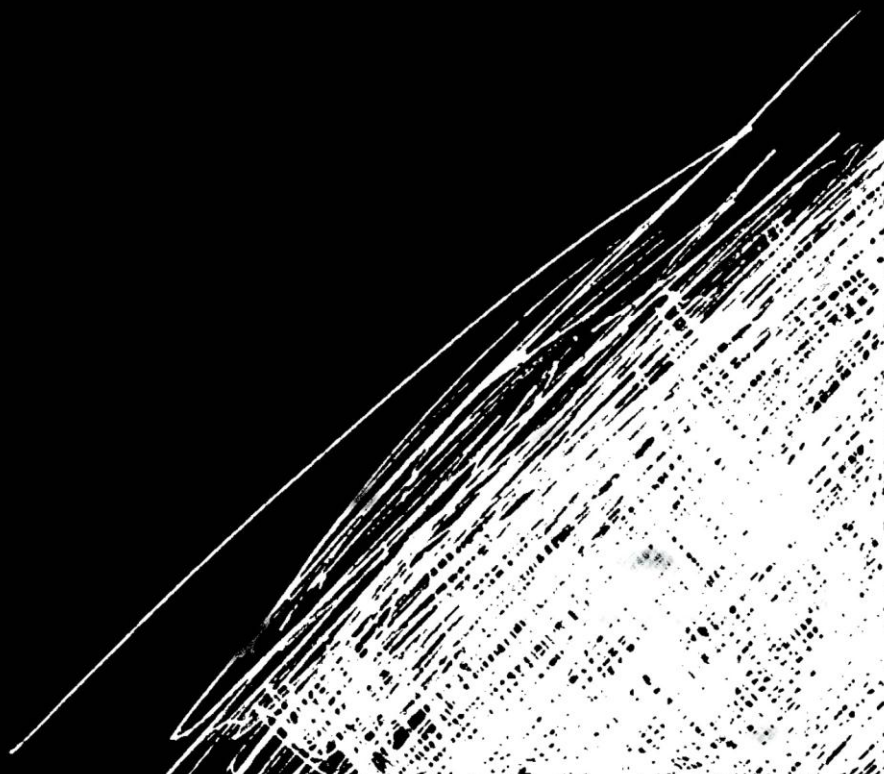
Esta autocomédia do intelecto procura atuar, ao modo de Bustos Domecq²⁰, por meio de invenções circunstanciais mediante pormenores lacônicos de longa projeção. Experimentar uma Educação do processo, procurando trazer para o jogo o que pode ser inventado, construído, fabricado em seu dinamismo espaço-temporal. O privilégio é o do paradoxo que refuta por antecipação qualquer objeção, pois todas as objeções serão aceitas e retrojetadas ao jogo. Um jogo que convida a atuar como Laurence Sterne em seu *Tristram Shandy*²¹; ter como procedimento de escritura se expor como estrutura que desautomatiza o modo de ler; usa a digressão como maneira de protelar qualquer conclusão, pois toda conclusão está associada à morte. E a questão, aqui, é essa: procurar procedimentos que auxiliem a refutar a morte por antecipação. A refutar a conclusão antes que ela nos refute.

²⁰ (Borges; Casares, 2010).

²¹ (Calvino, 2000).

Restrições

Entende-se que uma restrição é uma condição que impõe certos limites. E os limites são sempre inventados. E uma invenção entende-se como uma inovação — mesmo que tênue — acrescida a uma inovação anterior.



Educação Potencial

Uma Educação para tracejar a superfície, antes o movimento que a forma. Uma Educação para um pensamento do não-específico, do genérico, do informe e da infâmia. Uma Educação que afirma as diferenças dos seres, unicamente, pelos seus graus de potência. Uma Educação que procura caminhos para afirmar um afastamento contínuo das noções ordinárias de espécies e gêneros, ao ponto de poder encontrar entre dois exemplares de uma mesma espécie mais diferenças do que entre dois seres de espécies diferentes. Uma Educação que procura esquecer as concepções de gêneros e espécies na medida em que se ocupa em operar com uma concepção a respeito dos agenciamentos dos quais cada ser é capaz de entrar. Uma Educação que procura não privilegiar nomes, nem mesmo o nome do ser.

Sou Educador e saliento, para mim mesmo, que é preciso começar afirmando o que me interessa. Aquilo que pode colaborar para a manutenção desta minha existência; conexões. O afeto (*affectus*) de Educador precisa perseverar em meu ser. O tema de uma Educação Potencial serve de escolha como um meio de decidir por certos objetos e situações que podem fazer parte do meu ambiente, do nosso ambiente. Algo como deliberar a respeito de certa atmosfera na qual desejo investir tempo e atenção. Seria como um modo de disposição. Um estado de humor que, à maneira oulipiana²², procura agir por meio de ações de um trabalho simples, divertido e artesanal; e, ao modo spinoziano, arrolar nessa feita um desenvolvimento espontâneo de forças, mesmo que virtuais. “Em Spinoza, as forças são inseparáveis de uma espontaneidade e uma

[Quando escolho utilizar a palavra afeto e não a palavra ideia é para, com Deleuze e Spinoza, contornar um modo de pensar que seja definido pelo primado de um pensamento de caráter representativo. A palavra ideia, segundo a tradição filosófica, é um modo de pensamento que representa alguma coisa. Quando me refiro a afeto pela via spinoziana estou me referindo a um modo de pensamento que não representa nada. Se digo que o afeto de Educador precisa perseverar em meu ser, estou dizendo que o afeto pressupõe a ideia, mas não se reduz a ela. O que precisa perseverar em meu ser é um querer, como um arremesso a essa ideia, por mais confusa que seja a ideia de Educador.]

²² O termo faz menção ao OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentiel*); em português o termo pode ser traduzido como Ateliê ou Oficina de Literatura Potencial. Trato do assunto no trecho intitulado “O potencial oulipiano”.

produtividade que tornam possível seu desenvolvimento sem mediação, ou seja, sua composição”²³. Um trabalho simples não significa dizer um trabalho fácil e tampouco que rejeita o múltiplo. O simples aqui é um agente que se dimensiona como em um lugar de passagem, um não-lugar²⁴, um informe que, de algum modo, marca a presença da forma. Uma forma do Fora evocando a leitura deleuziana de Foucault. Deleuze indica que se há um lado de fora este não é um limite fixo, mas uma matéria móvel animada de movimentos, pregas, dobras. Afirma ainda que Foucault, em “*As palavras e as coisas*” desenvolvia assim esse tema: se o pensamento vem de fora e se mantém sempre no lado de fora, porque não surgiria no lado de dentro, como o que ele não pensa e não pode pensar?”²⁵. Podemos tomar uma imagem, a da fita de Möbius, e perceber as dobras que fazem ver que o lado de fora é exatamente o lado de dentro do lado de fora. O simples também se dimensiona como superfície. Seria a superfície o plano da desordem como matriz de uma projeção à criação, sendo que esta se define por certa ordem? Poderia responder que sim, ao conceber a superfície como uma multiplicidade de planos e a isso associar o que chamei de simples. Uma multiplicidade de planos que atua como força e que funciona como um virtual em curso de atualização. O simples, de algum modo, como um movimento de realidade prestes a se realizar sem atualizar-se, uma realidade que se realiza em um

²³ (Deleuze, 1993, p. 7).

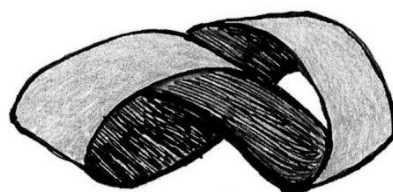
²⁴ (Augé, 1994).

²⁵ (Deleuze, 2008b, p. 104).

[Sigo Deleuze no uso dos termos spinozianos: afecção para *affectio* e afeto para *affectus*. (2009, p.26). O afeto (*affectus*) trata-se de uma capacidade de afetar e ser afetado. Como um clima ou estado de humor pré-individual na passagem de um estado para outro. Um estado de experiência que aumenta ou diminui a capacidade de agir de um corpo. Em *Ética*, Parte III, Definição 3: “Por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. *Explicação*. Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (Spinoza, 2007, p.163).]

[A potência de um efeito é definida pela potência de sua causa (Spinoza, 2009, p. 216).]

[Em Spinoza, a causalidade é imanente, ou seja, um efeito não se separa da causa, é a sua expressão.]



[August Ferdinand Möbius (1790 -1868), matemático e astrônomo alemão; dedicou-se, também, a dar voltas em fitas e fazer colagens.]

plano virtual, assim como a causa e efeito spinoziana: “O atual e o virtual coexistem, e entram em um estreito circuito que nos conduz, constantemente, de um a outro”²⁶. Uma Educação Potencial funciona como uma Educação sem mediação e sem finalidades; é ela mesma o seu propósito na medida em que atua como um agente de composições heterogêneas. Posso, ainda, recorrer à ideia de um plano superficial que corre pela superfície, sempre procurando estar atento às digressões que as linhas instam percorrer. Um movimento de desvio de possíveis rugosidades, mantendo-se atento às passagens que permitem o movimento. Se há restrições é nelas que temos de observar certa liberdade. Escandir as imputações dadas pelas restrições e atribuir às mesmas um movimento para exercer a potência necessária do intelecto. Via intelecto, direcionamos nossa atenção ao mais potente dos afetos, o conhecimento. A liberdade, aqui, não pode ser associada à vontade, ou livre-arbítrio. A liberdade tem um tom spinoziano e nietzschiano. Alcançar liberdade seria um meio de reforçar o presente com certa determinação do porvir. Levar a imaginação a produzir conexões necessárias, conexões que dependem somente de nossa potência e que se apoiam em relações ainda ignoradas por nós²⁷. A ideia de livre-arbítrio está associada a um modo de experimentar a contingência, em tal modo “[...] cede-se à fortuna,

[A Educação precisa livrar-se de seus augúrios. Ser um movimento alegre, por ser, ela mesma, uma relação com as forças que dela emanam. Sendo ela mesma a ideia de sua causa, uma Educação Potencial.]

[“En el fondo de las cosas no hay nada, así que basta con esa mierda de ser profundo, basta con ese cuento de que hay que sumergirse. Sacate las patas de rana, ridículo, deja esa cara ceñuda que pareces un bacalao. Anoten esto, [piiiiiiiiiiii] soreses: ser profundo es una manera elegante de perderse. Lo verdaderamente difícil es ser superficial, efectivamente superficial, hasta perderse”. (Lollier, 2010). “No fim das contas não há nada a ser descortinado. Essa ideia de cortinas tapando nossos olhos, ou melhor, essa ideia de olhos melhores para ver o mundo é uma fábula que nos desvia do presente” (Tradução livre).]

²⁶ (Deleuze; Parnet, 1998, p.178).

²⁷ Ver: CHAUI, Marilena. “Da impotência à potência ou a imagem do livre-arbítrio à ideia da liberdade”. In. MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 59-79.

visto que, não podendo dominar todas as circunstâncias de nossas vidas, concluímos que não temos nenhum poder sobre algumas — é isto o viver sob o medo dos futuros contingentes, na dúvida e na angústia, na insegurança, que dá origem à superstição, à crença na transcendência da potência divina, ao poder divinatório de magos e sacerdotes. De fato, nascida do medo, tristeza instável tecida pela dúvida quanto ao futuro, a superstição conduz ao esforço imaginário de capturar o porvir no presente, por meio de presságios e augúrios. Na realidade, porém, não faz senão transformar em futuro o passado retido pela memória, que estabelece concatenações causais transitivas ou lineares dos eventos”.²⁸ Abandonar a ideia de livre-arbítrio é o mesmo que abandonar um modo de vida amedrontada, uma ordem moral do mundo. Mas tal abandono não é facilmente praticado. Percebe-se a ordem moral do mundo com muita dificuldade. A ordem moral do mundo está travestida em nossos hábitos e costumes, hábitos do raciocínio que procuram vestir-se de liberdade. Na Proposição 48 da Segunda parte de *Ética*, Spinoza explicita que “não há, na mente, nenhuma vontade absoluta ou livre: a mente é determinada a querer isto ou aquilo por uma causa que é, também ela, determinada por outra, e esta última, por sua vez, por outra, e assim até o infinito”²⁹. Desta proposição, ele comenta que a mente é um modo definido e determinado do pensar e, por esta razão, não pode ser causa livre de suas ações. Não possui a faculdade livre de querer

[“O que define a liberdade [em Spinoza] é um ‘interior’ e um ‘si mesmo’ da necessidade. Nunca somos livres em virtude de nossa essência e daquilo que dela decorre” (Deleuze, 2001a, p. 88).]

[Uma Educação Potencial se experimenta como um modo que atua na composição de noções comuns que exprimem sua conveniência interna com outros modos existentes. Ou seja, está atenta a si mesma ao assumir que sua potência está na ordem dos encontros e das misturas que, a sua vez, geram um autoafeto, uma relação de intensidades e de composições entre corpos. A esta relação podemos chamar de conhecimento.]

[O termo mente spinoziano não pode ser separado do termo corpo, isto é, a relação entre corpo e mente se dá em uma mesma conexão. Corpo e mente estão em correspondência por meio de modos de expressão de um mesmo efeito via maneiras particulares. Na proposição 7 da segunda parte de *Ética*, pode-se ler que a ordem e a conexão das ideias é o mesmo que a ordem e a conexão das coisas (Spinoza, 2007, p.87).]

²⁸ (Chauí, 2009, p. 77-78, grifo nosso).

²⁹ (2007, p.145).

ou não. Não havendo na mente uma faculdade absoluta do compreender, desejar ou amar, estas são faculdades fictícias ou entes metafísicos universais que formamos a partir de coisas particulares. Os homens se acham livres, pois pressupõem que todas as coisas naturais agem tal como eles próprios, tal afirmação spinoziana está desenvolvida no Apêndice da Primeira parte de *Ética*³⁰. E é desse tipo de pressuposição humana que surgem definições de uma ordem moral do mundo e se originam “[...] os preconceitos sobre o bem e o mal, o mérito e o pecado, o louvor e a desaprovação, a ordenação e a confusão, a beleza e a feiura, e outros do mesmo gênero”.³¹ Tais preconceitos se tornam superstições que explicam causas de ganhos futuros possíveis. Faz com que um desejo de liberdade se torne servidão à superstição que comanda via um modelo de vida que atua como potência triste. Um modelo que traduziu platonismo em cristianismo e, nesse mesmo processo, alguns aspectos da modernidade filosófica são derivados de uma laicização da moral cristã. Tal laicização ganha voz, via narrativas mestres, metarrelatos ou metanarrativas, como Jean-François Lyotard³² soube chamar atenção. Uma ordem moral do mundo é inseparável de uma questão de poder³³. A potência que evocamos aqui pertence ao potencial, mas não o poder. O poder atua no campo da mediação, por uma simetria associada a uma finalidade ou teleologia, trata-se de uma

[Uma Educação Potencial se perspectiva nas potências da Educação.]

[A descrença nas chamadas metanarrativas está ancorada, segundo Lyotard, a um efeito dos experimentos da ciência. Tais experimentos carregam consigo uma crise das ciências como o lugar de narrativas mestres e com isso uma crise das representações e da verdade. Tal crise pode ser observada no impacto que transformações tecnológicas causam sobre um dito saber. São exatamente os modos pelos quais as ciências da modernidade recorreram para legitimar seu saber que entram em crise. Lyotard aponta para uma questão: há no pensamento denominado pós-moderno uma crítica às narrativas mestres (metanarrativas) como vontade de verdade e com essa crítica o desenvolvimento de que tais narrativas são meras atribuições privilegiadas de ficções. As ficções das ciências (ver: Lyotard, 2011; Pellejero, 2009; Silva, 1995).]

³⁰ (2007, p.63-75).

³¹ (Ibidem, p.65).

³² (Lyotard, 2011).

³³ (Santiago, 2009, p. 176).

política, ou melhor, está associado a uma concepção jurídica do mundo. Nessa concepção uma relação de forças tem origem no individual e privado, tem de ser socializada para gerar uma reação apropriada que lhe corresponda, tem de ser mediada, ou seja, funciona por intermédio de um Poder e sua perspectiva se dá inseparável de uma noção de crise gerada e geradora por e de antagonismos. Desse modo o poder intervém como um poder dos antagonismos e via uma solução antagonista³⁴, dito isto não é preciso destacar que se trata de uma postura dualista e, portanto dicotômica, ou seja, tratando a presença como uma verdade dada pela representação. Pergunto, não seria este o lugar da Educação que conhecemos nas práticas institucionais? A Educação como o lugar de um poder de mediação via uma concepção jurídica do mundo e para o mundo e não em-o-mundo? Uma Educação como sendo: a Educação; Instituição que medeia ou se quer a mediadora das relações de uma vida aos modos do conhecimento? Quando falo Educação Potencial e uso da palavra Educação estou preocupado em manter, de certo modo, apenas seu costume lexicológico e não o axiológico. Falo de uma Educação rasurada, ao modo derridiano da rasura³⁵, o que fica é apenas um *arquitracho*, pois sua marca política de aparato jurídico e de *potestas* (poder) não se nutre (não quer que se nutra). Por isso o que se quer com uma Educação Potencial é a presença da *potentia* como o *conatus* spinoziano (potência via uma doutrina dos afetos ou um esforço

³⁴ (Deleuze, 1993).

³⁵ Ver: (Derrida, 2002).

[O que faremos a nosso corpo de Educador se não fizermos dele um espaço intermediário a uma prática educativa?]

[O que pode fazer em sala de aula um corpo que não quer mediar nada? Para que lado olhar? Ficar em pé ou sentado? Sentar-se à mesa em frente e ao centro? Ser o primeiro a falar ou esperar que o silêncio provoque os corpos como quando se ativa uma bomba relógio? Como se portar diante da ausência de uma concepção jurídica capacitada por uma ordem moral do mundo?]

[Onde podemos experimentar as potências da Educação?]

[Faltam-nos ouvidos para escutarmos aquilo a que não se tem acesso a partir da experiência (Nietzsche, 2008, p.51).]

de autoperseveração no ser) afirmando uma produtividade possível sem mediação. Uma posição, possivelmente, naturalista, pois de certa forma aposta na crença de que existe nesse ente que a antropologia filosófica escolheu denominar de homem um princípio natural e que, tal princípio, se efetiva nos seres vivos microscópicos que constituem o seu organismo enquanto potência (*conatus*) e impulso dinâmico (mas, claro, interessa-me observar e chamar atenção que esse princípio natural extrapola o humano. Ao modo nietzschiano não se privilegiaria uma identificação antropomórfica com um Deus como um criador ilimitado)³⁶. Promovendo, de certo modo, por meio de um *amor dei intellectualis* spinoziano, um caráter necessário ao que se efetiva. Daí, dessa concepção, temos uma Educação que não atua como mediação, mas se assume como potência positiva e produtiva, criadora, portanto. Pois não se dirige a um objeto em particular ou age por uma finalidade ou teleologia, mas atua de modo deliberadamente anacrônico (a técnica é a de Pierre Menard³⁷), digressivo, desorientado, ou orientado a seu modo; agencia-se na composição de singularidades, ou seja, agencia singularidades para produzir novas singularidades. Essa é sua restrição; inventar por meio da inovação que se estabelece como invenção, ao se apropriar de uma inovação anterior ou, ainda, futura. Apropriar-se do que está por vir e fazer disso o seu modo de disposição. Um estar-lançado. Uma Educação que não se preocupa pela satisfação de algo ou alguém e,

[Como as observações que Paul Valéry (1998) faz a respeito de Leonardo Da Vinci, uma Educação Potencial concebe que a linguagem não é apenas a discursiva, como a que resulta de uma meditação filosófica que procura constituir um saber exprimível e transmissível. Esse saber, quando existe (como variação contínua e potência de agir), é somente um meio. O tom está em utilizar todos os modos materiais que podem ser experimentados e que, de algum modo, estão de acordo com as ideias que os colocam em uso em uma espécie de natureza múltipla e voluntária. O que importa é um poder como potência que não separa, em ocasião alguma, o compreender do criar, a teoria da prática.]

³⁶ Ver: (Haar, 1993).

³⁷ Ver: (Borges, 2007, p. 34-45).

tampouco, com o preenchimento de algum vazio. O seu sentido está em seu ato como o uso da materialidade mundo em conjunção e composição para um aumento de seus graus de potência de ação. Uma Educação Potencial se configura como um lugar que não visa produzir deciframentos ou apresentar resultados. Se, por algum acaso, ela se erige em um espaço dito de educação ao modo de fazer de si experimento de uma potência educacional, parecendo com isso intervir com algum procedimento sistemático, assim o faz sem ter por ação um método heurístico, mas um método de invenção. Tem a si mesma e à sua linguagem como objeto na medida em que procura inutilizar todo discurso que por ela atravessa e, com isso, fazer de tudo ficção, sua ficção.

[Uma Educação Potencial se preocupa com a sedução de si como *locus* educativo elevado ao quadrado. “Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (Barthes, 2004, p.43).]

A nomeação EP [Educação Potencial]

O que nomeio agora Educação Potencial não passa de uma oscilação que volta suas energias para um movimento que procura funcionar como um processo de autoeducação. Pauta-se pelos vetores spinozianos de aumento e de crescimento, de alegria e de esclarecimento (tudo é luz em Spinoza, o aumento de potência é um esclarecimento, a diminuição de potência, um assombramento)³⁸. Uma Educação Potencial visa um Educador como inseminador da cultura ao modo de um indutor de ambiguidades. Seu autodesígnio é o de riscar cenas longe das nostalgias de origem, dos discursos e

³⁸ (Deleuze, 1997, p.159).

viveres essencialistas, dos centros (todos eles) e das verdades (que não se admitem como inventadas). Uma Educação Potencial anda na espreita para abandonar uma exposição do tipo professoral e adotar um “método de invenção”³⁹. Desloca-se⁴⁰ para observar e descrever as forças, efeitos e regimes (admitindo que descrever também é inventar, aumentando ou diminuindo uma potência) dos movimentos humanos da criação. Busca observar, naquilo que é fabricado, construído, moldado, falado, forjado etc., algo como os farrapos informes que separam o criador de sua criatura. A criação, como objeto conhecido, nada é, senão, o dejetivo de uma miríade de fatos perdidos, salvo o pequeno número daqueles que a linguagem desperta⁴¹. Assumindo, sempre, a sua (nossa) responsabilidade nessa ação criadora. Uma Educação Potencial observa o movimento de criação e o descreve ao modo perequiano⁴² do inventário, não no intuito de dizer o certo, o que pode ser reconhecido como um dito de verdade e reproduzido por ser admitido como cânone, mas no intuito de utilizar este material como produto para novas criações, modos de se imbuir e dejetar cultura. O mote se faz ao compasso de um operar maligno como em uma ação spinoziana no

[Não basta dizer que não sou Juan Pablo Castel, mas creio que é necessário deixar claro que não cometi nenhum crime.

Bem, pelo menos nenhum crime como o desse pintor acusado de assassinato e que se propõe a relatá-lo. Mas tenho algo de Castel quando se trata de gostar ou não de grupos, fraternidades, reuniões de classe etc. Esses tipos de associações que se reúnem por razões profissionais ou se agregam por gostos ou manias semelhantes. Esses conglomerados, como diz Castel, possuem uma grande quantidade de atributos grotescos. O que me chama atenção, fazendo crescer certa repulsa que em algum lugar em mim habita, é estar em uma dessas reuniões onde um falatório aparentemente inócuo (com projeções a atos de inteligência) procura embotar todo e qualquer pensamento em potencial que, por ventura um dia eu pudesse ter. Um falatório que pela repetição de algum tipo de jargão faz com que tal grupo cresça em si e por si preenchendo seus ocios por uma soberba *jargosa* que, creio, pensam que os eleva a não sei que céu privilegiado.]

[Sobre Juan Pablo Castel, ver: Sábato, 2001.]

³⁹ (Deleuze, 2002a, p. 19).

⁴⁰ Gosto muito das notas de rodapé, principalmente se não há nada de importante para anotar. Elas são a própria importância. Faz às vezes de uma voz grave, imponente e que dá vazão à seriedade dos escritos sérios. E os escritos sérios são aqueles que cumprem seus compromissos. Quais são os compromissos?

⁴¹ (Valéry, 1998, p. 11).

⁴² Em um livro publicado em 1975 (*Tentative d'épousement d'un lieu parisien*, 2008), Georges Perec se propõe descrever, em anotações do presente, o que se passa, via seu recorte e ponto de vista, na place Saint-Sulpice entre os dias de 18 a 20 de outubro de 1974. Sua proposta era de algum modo, escrever certa totalidade da vida cotidiana. Sua descrição funciona como uma espécie de inventário de cenas ou coisas vistas, mas, também, na impossibilidade de contar tudo o que acontece em um ponto do mundo.

dizer de Deleuze⁴³, que, segundo este, aquele (Benedictus de Spinoza) toma os termos que são correntes em sua época, em particular, o vocabulário cartesiano, e os transforma contra Descartes. Modos de exaltar a diferença por um regime ligado ao presente e livre das reconciliações identitárias. Uma Educação Potencial (remedando Foucault) procura dizer a cada cena que reivindica seu nome e posição: não me perguntem quem sou e não me digam para continuar a mesma⁴⁴. Trata-se de uma variação contínua – da força de existir ou potência de agir⁴⁵.

O *more geométrico*

O que se têm é uma simetria inventiva. O *more geométrico* (modo ou método geométrico) de Spinoza, lido com Deleuze, atua na afirmação de que a vida é uma maneira de ser de um mesmo modo eterno em todos os seus atributos⁴⁶. É na simetria da univocidade do ser que um possível método geométrico, experimentado na Educação, ganha força para deixar de ser apenas uma exposição intelectual e exposição professoral e passa a ser um método de invenção. A utilidade do método geométrico, método este amplamente difundido na época de Spinoza⁴⁷, está na ação de permitir que se conheça um objeto a partir da causa que o engendra, por exemplo, como fizera Thomas Hobbes ao tomar conhecimento do círculo e de sua definição a partir

[Afirmo, com Gabriel Tarde, que durar é mudar. Durar faz parte de certa variação universal. Arrisco dizer que a leitura de Tarde sobre a *conatus* spinoziana (tendência e aptidão de ser afetado) faz com que ele procure explicar que um desejo ou necessidade de conservação de si não é a natureza do ser, mas que essa necessidade de perseverar em seu ser está associada a um desejo e necessidade de um complemento de si (seria a beatitude spinoziana?). Para Tarde: “Durar é mudar: a duração, o tempo, só existe por e para os acontecimentos; e o eu, a duração da pessoa, só existe por e para a série de seus estados interiores” (Tarde, 2007, p. 136).]

[Podemos pensar um *more geométrico*, para aquilo que nos interessa nisso que denominamos uma Educação Potencial, com vistas a uma simetria. Simetria ao modo de Bruno Latour, que certamente e a sua vez transpõe a ideia de Gabriel Tarde. Em tal simetria, por meio da Teoria do Ator-Rede (ANT), Bruno Latour apresenta a ideia de que humanos e não-humanos fazem parte de uma mesma associação. Uma sociedade tem de ser vista como um regime de associações. Há vida no mundo das coisas, os processos de associações (sociedades) não são tarefas exclusivamente humanas (Latour, 2012).]

⁴³ (Deleuze, 2005b, p. 291).

⁴⁴ (Foucault, 1987, p. 20).

⁴⁵ (Deleuze, 2009, p. 25).

⁴⁶ (Deleuze, 1981).

⁴⁷ (Bartuschat, 2010, p.40-43).

da maneira de sua construção. No entanto, Spinoza acaba por universalizar o método (*more geométrico*). Hobbes o utilizava restrito à análise genética dos objetos engendrados pelos homens, ou seja, apenas em campos dos domínios humanos, as disciplinas como a matemática, a política, cujas regras, ou leis reguladoras, são engendradas e decretadas pela socialização ou convivência humanas, ou seja, em um aspecto jurídico do mundo, ou melhor, no campo de sua jurisprudência. Já para Spinoza no método geométrico também entraria Deus que, não teria nenhuma causa eficiente externa, pois o Deus de Spinoza é causa eficiente segundo sua própria determinação e não é outra coisa para além de ser sua própria causa eficiente. Cabe destacar, ainda, que o Deus spinoziano é tido como uma “[...] comunidade universal que todas as coisas envolvem, enquanto modificações de sua infinita potência. E essa potência infinita não excede toda compreensão; ela é, ao contrário, um objeto de conhecimento intelectual progressivo”.⁴⁸ Em Spinoza, causa eficiente significa o mesmo que potência. Então Deus é causa de si mesmo e causa de todas as coisas como potência. “Por conseguinte, ele não é um Deus criador que transcende as coisas e que tem a possibilidade de criar ainda mais e outras coisas do que as que de fato produziu. Sua potência não é potencialidade, mas realidade consumada”⁴⁹. É por esse modo de operar com o método geométrico que também se reconhece o panteísmo em Spinoza, isto é, a ideia de que Deus se manifesta completamente

[Gilles Deleuze exemplifica, em seu curso de 24 de janeiro de 1978, a diferença entre graus de potência via uma diferença entre realidade objetiva e realidade formal para com isso compreender as diferença entre um grau de potência Deus e um grau de potência rã. “A ideia de Deus e a ideia de rã têm uma realidade objetiva diferente, ou seja, elas não representam a mesma coisa; mas, ao mesmo tempo, elas não têm a mesma realidade intrínseca, elas não têm a mesma realidade formal; isto é, uma — vocês o sentem bem — tem um grau de realidade infinitamente maior do que a outra. A ideia de Deus tem uma realidade formal, um grau de realidade ou de perfeição intrínseca, infinitamente maior do que a ideia de rã, que é a ideia de um a coisa finita” (2009, p.29).]

[Na quinta parte de *Ética*, denominada: “A potência do intelecto ou a liberdade humana”, Spinoza, na *Proposição 24* deixa dito: “Quanto mais compreendemos as coisas singulares, tanto mais compreendemos Deus” e na *Proposição 25*: O esforço supremo da mente e sua virtude suprema consistem em compreender as coisas por meio do terceiro gênero do conhecimento (2007, p. 393).]

⁴⁸ (Sévérac, 2009, p. 21-22).

⁴⁹ (Bartuschat, 2010, p. 41).

nas coisas. “Essa interconexão ontológica permite-nos conceber, em princípio, todas as coisas da natureza segundo o método geométrico na medida em que podemos conceber, a partir das suas causas verdadeiras, as coisas que não produzimos. E permite-nos conceber em princípio tal causa; podemos conhecê-la a partir de seus efeitos porque está *em* coisas acessíveis a nós. A ontologia de Espinosa é uma teoria da inteligibilidade universal de todo ente, na qual coincidem ser e possibilidade de ser concebido”.⁵⁰

***Possess* – as coisas são a potência**

Em um curso sobre Spinoza, ministrado em 09 de dezembro de 1980, em Vincennes, Gilles Deleuze menciona Nicolau de Cusa⁵¹ como o criador do termo *possess*. Deleuze afirma ser *possess* uma palavra-valise, uma corruptela de duas palavras latinas, uma criação verbal elaborada por Nicolau de Cusa. “*Possess* é feita de ‘*posse*’ que é o infinitivo do verbo ‘poder’, e ‘*est*’, que é a terceira pessoa do verbo ‘ser’ no presente: ‘ele é’. Ele [Nicolau de Cusa] corrompeu as duas e isto dá ‘*possess*’. O ‘*possess*’ será precisamente a identidade da potência e do ato pelo qual defino alguma coisa. Então eu não

[O terceiro gênero do conhecimento está relacionado à beatitude spinoziana e, com isso, à noção de autoafeto.]

[O terceiro gênero do conhecimento se dá como uma espécie de composição de graus de potências, intensidades. Um grau (*gradus*) é relativo a uma quantidade de intensidades. Ao formar ideias, que seriam puras intensidades, e fazer com que a intensidade de meu intelecto/corpo convenha com a de coisas exteriores, nesse momento, faz-se o terceiro gênero do conhecimento.]

[“O terceiro gênero de conhecimento é um mundo de intensidades puras” (Deleuze, 2009, p.62).]

⁵⁰ (Bartuschat, 2010, p. 41).

⁵¹ Teólogo e Filósofo alemão Nicolau de Cusa (1401-1464) é considerado um pensador inaugural da filosofia alemã em transição entre a filosofia medieval e renascentista. Nicolau de Cusa parece radicalizar ao afirmar que o universo é infinito rompendo, desse modo, com o modelo geocêntrico. Interessa-nos observar que: “Para o filósofo inventor, que tem as suas mãos criadoras estendidas para o futuro, a tarefa consiste justamente em fazer de tudo o que lhe precedeu um meio ou um instrumento para a sua criação. E, quando conhecimento e criação são o mesmo, é inevitável que todo conhecido tenha a principal relevância de abrir caminhos possíveis para o desconhecido. Pois bem, Nicolau de Cusa faz de todo o conhecido um pressuposto indiciário, um meio através do qual se lança no desconhecido. O desconhecido é, por conseguinte, o seu horizonte de reflexão, e o que alimenta o seu esforço especulativo” (Testa, 2011, p.65).

definirei alguma coisa por sua essência, aquilo que é, eu a definirei por esta noção bárbara, o ‘*possest*’, aquilo que ela pode. Ao pé da letra: aquilo que ela pode em ato”⁵². Com essa noção elaboramos uma questão: o que pode a Educação? O que interessa é o que ela pode e não o que ela é, pois sua existência se dá por meio de suas práticas. Então, o que interessa, também, — ao gosto do que pretendemos chamar de Educação Potencial — é empreender uma atenção ao que pode a Educação como ação de inteligência, ou seja, o que pode a Educação ao modo de querer provocar um riso ético, um riso de um homem dito livre, um riso benevolente vindo de uma ação de alegria. É importante chamar a atenção para a ideia de que uma ação de alegria está diretamente relacionada ao que Deleuze chama, via a leitura de Spinoza, de “linha melódica da variação contínua constituída pelo afeto”⁵³, essa linha é constituída por dois polos denominados, por Spinoza, de paixões fundamentais, esses polos são: alegria e tristeza. “A tristeza será toda paixão, qualquer paixão, que envolva uma diminuição de minha potência de agir; e a alegria será toda paixão que envolva um aumento de minha potência de agir”⁵⁴. Uma Educação Potencial, para que possa ser uma Educação que aumente a potência de agir terá de eleger modos de ser atravessada, em especial, pelo polo da alegria. Nessa linha contínua do afeto⁵⁵ — constitutivo pelas

[O caso de Nicolau de Cusa com relação ao termo *possest*, o de Benedicto de Spinoza com relação à filosofia cartesiana e, ainda, a filosofia deleuziana (entre outros escritores) fazem uso de modo anacrônico ou, como queiram e segundo o caso poder-se-ia dizer ao estilo oulipiano, de uma ação plagiária por antecipação, recorrendo a certa tópica da noção valéryana de Comédia Intelectual. Algo como reinventar, ou reescrever, um produto da tradição – como fez Paul Valéry com o *Fausto* de Goethe, diálogos platônicos e outros textos – recriar uma obra dando-lhe um sentido de apropriação.]

[“Existir é diferir; na verdade, a diferença é, em certo sentido, o lado substancial das coisas, o que elas têm ao mesmo tempo de mais próprio e de mais comum”
(Tarde, 2007, p.98)]

⁵² (Deleuze, 2009, p.83).

⁵³ (Deleuze, 2009, p.27).

⁵⁴ (Ibidem).

⁵⁵ Lembro que estou utilizando a palavra afeto para a noção de *affectus* spinoziano. O afeto em Spinoza é uma capacidade de afetar e ser afetado, não denota um sentimento pessoal, mas uma intensidade pré-pessoal que corresponde à passagem de um estado de experiência a outro. Isto implica na diminuição ou

paixões fundamentais — como força da variação de existir de alguém (neste caso esse alguém seria a ideia de uma Educação Potencial), e sendo que esta variação é decidida e motivada pelas ideias que este alguém tem, ou seja, essa ideia que o atravessa, aumenta e diminui a sua potência de agir, uma Educação Potencial assoma-se a querer o cultivo de ideias que promovam a inteligência e a vivacidade. Então, o que pode a Educação? A Educação, por meio de uma leitura spinoziana, pode e será atravessada pelos dois polos das paixões fundamentais. Nesses atravessamentos a educação poderá ser afetada ao acaso dos encontros por meio de atravessamentos de afetos tristes e por meio de atravessamentos de afetos alegres; é uma questão de composição de corpos. Quando a Educação é atravessada por meio de uma afecção triste sua potência de agir diminui e isso quer dizer que ela se separa dessa potência, distancia-se de um poder de ação, e quando é atravessada por meio de uma afecção alegre sua potência de agir aumenta, isto é, a separação dessa potência diminui. O atravessamento por corpos de tristeza constitui os corpos atravessados e afetados por relações que não convêm; as relações, reciprocamente, ficam arruinadas. Uma Educação assim afetada arrasta seu potencial no jugo de uma culpabilidade; depressão, promessa, medo e na tristeza não se pode induzir a formação de uma noção comum entre corpos, pois as relações falham e se perdem as chances de se tornar inteligente, perdem-se as chances de formar uma

[Esse poder é um poder de ação, um poder de inteligência. Um poder spinoziano no qual há uma correlação entre o aprender e a alegria. “[...] a alegria nos torna inteligente” (Deleuze, 2009, p.48)]

[Para o Spinoza de Deleuze, a essência das coisas não seria outra coisa que sua potência. Do ponto de vista político o direito de cada um será a potência de cada um. (Deleuze, 2009, p.94-95)]

[“Spinoza quer dizer algo muito simples, que a tristeza não nos torna inteligentes. Na tristeza estamos arruinados. É por isso que os poderes têm a necessidade de que sujeitos sejam tristes. A angústia jamais foi um jogo de cultivo da inteligência ou da vivacidade. Quando vocês têm um afeto triste, é que um corpo atua sobre o seu, uma alma atua sobre a sua em condições tais e sob uma relação que não convêm a de vocês” (Deleuze, 2009, p.47)]

aumento de agir de um corpo.

noção comum, de fazer um encontro que convenha a uma potência de agir geradora de inteligência, pois a inteligência está diretamente relacionada à afecção alegre de um corpo. Uma Educação Potencial precisa, então, ser regulada por uma potência entendida como graus de intensidades que nos atravessam, isto quer dizer que uma Educação Potencial não pode estar do lado do poder, pois poder não é potência. O poder e os poderes estão associados a instituições feitas para afetar as coisas, os corpos, de tristeza. Essa tristeza pode vir na afecção de coisas como a esperança, a recompensa, a segurança, humores como esses que completam o poder de ser afetado por meio de afectos tristes. Uma Educação Potencial não se efetua se não for, efetuada e efetuada, de uma trapaça salutar ao poder e poderes instituídos por meio de afectos tristes. Há que saber observar os afectos. Uma recompensa, por exemplo, é uma espécie de compensação de uma tristeza fundamental⁵⁶.

Policompreensões parasitárias

Saberes estáveis já há muito estão ameaçados. A contemporaneidade nos faz viver o tema em algo entendido como uma cultura da convergência⁵⁷. Frente ao descrédito em narrativas mestras e em saberes de verdades unívocas, ideologias e idolatrias são estilhaçadas. Pressupostos essencialistas e elitizantes da tradição, seja na filosofia como nas artes ou em outros modos de expressão, já foram

[Para Spinoza os seres, as coisas que são a potência, não são distinguíveis pela forma, gênero ou espécie, eles se distinguem por graus de potência. Os graus de potência fazem remissão aos poderes de ser afetado. E os afectos são, precisamente, as intensidades de que um ser é capaz. Mas esse poder só se define em ato como o *possest* cusano, ou seja, que a cada vez e a cada instante há um grau de potência que será efetuada de acordo com o agenciamento, sempre variável, no qual esta coisa ou ser entre em relação.

Sempre haverá um agenciamento e um modo de ser afetado, este modo pode aumentar minha potência de agir (modo alegre) ou diminuir (modo triste) (Deleuze, 2005b, p. 288)]

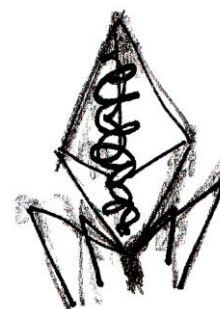


⁵⁶ (Deleuze, 2005b, p. 291).

⁵⁷ (Jenkins, 2009).

politraumatizados por uma rede teórica contemporânea constituída por forças plurais. Parece haver, mais ou menos, uma espécie de acordo em torno de uma ideia de instabilidade, descentramento e efemeridade para pensares na e da contemporaneidade. No entanto, é nesse contexto que se vê instaurar, de modo bastante confuso, uma teia de ocorrências que parecem calhar entre um academicismo que procura se estabelecer em um retorno incisivo nos currículos oficiais e uma “[...] demanda maciça de um ensino ‘vivo’ e extra-universitário”.⁵⁸ Essa teia “não cessa de se afirmar em um mundo às voltas com o medo da perda da identidade, das fronteiras e das nacionalidades”.⁵⁹ Uma teia que a todo instante exige respostas e que parece necessitar, incessantemente, lidar com modos de “classificar, organizar, calcular, medir, periciar, normalizar. Eis o grau zero das interrogações contemporâneas, que não param de se impor em nome de uma modernidade de fachada que torna suspeita toda forma de inteligência crítica fundada na análise da complexidade dos homens e das coisas”.⁶⁰ Talvez, seja nesse modo de periciar a vida que se escondam nossos fascismos cotidianos e ordinários, nossas normalizações travestidas de ordem ou, até, contraordem; se enganam aqueles que no jugo de uma voz dita e tida como revolucionária estão livres de se transformar em um servidor de/do poder (em movimentos ora de senhor ora de escravo, ou melhor, senhor-escravo-senhor-escravo em um só

[Tudo é força.]



⁵⁸ (Roudinesco, 2007).

⁵⁹ (Ibidem).

⁶⁰ (Idem).

movimento). Uma contraordem referendada por uma espécie de luta cega contra clichês parece não se dar conta de que é necessário estar atento ao quanto se está distante de um modo que não mergulhe no fácil e no lugar-comum dos esquemas sensório-motores. O clichê é o representado e o representável. É preciso dar-se conta o quanto se estabiliza um clichê no próprio movimento de querer estar contra ele seguindo, apenas, o lugar-comum de uma palavra de ordem: vamos acabar com o clichê! É necessário que se deixe de acreditar no possível como instância de realização, é necessário que alternativas, presentes ou por vir, nos apareçam como clichês. É necessária uma ruptura aos esquemas sensório-motores para acabar com os clichês.⁶¹ Trata-se de acabar com os clichês e não apenas contorná-los e voltar a eles via novas alternativas (voluntarismos organizados pelos mesmos esquemas sensório-motores). Não há metas contra os clichês. Não vamos erguer um novo ideal. “O que é possível é criar o possível”.⁶² O possível não pode ser a realização de um possível, mas sua abertura. A abertura do possível é um estado instável, uma bifurcação para uma nova possibilidade de vida. Podemos partir de clichês e saturá-los para que não sejam possíveis realizáveis, mas criações de impossíveis? Quando digo, isto é um clichê, o preparo com a linguagem para uma realização. Digo: — Isto é um clichê. E o interlocutor responde: — Sim, é possível. Pois, espera tratar um clichê por uma lógica da identidade. É como dizer: sim é

⁶¹ (Zourabichvili, 2000).

⁶² (Idem).

[“[...] a sensação não é qualitativa nem qualificada; ela possui apenas uma realidade intensiva que nela não determina mais dados representativos, mas variações alotrópicas. A sensação é vibração” (Deleuze, 2007, p. 51).]

[“Não há mais possível: um espinosismo obstinado” (Deleuze, 2010a, p. 68).]

possível, espere: vou identificá-lo. Mas, como fazer do clichê afirmação de diferenças? Seria possível esgotar um clichê ao invés de apenas cansá-lo? Aqui é necessário fazer uma digressão. Em 1992 Gilles Deleuze escreve e publica um texto *L'épui* [O esgotado (2010a)], tal texto, dedicado a Beckett, trata do esgotamento do possível. No texto Deleuze, via leitura de Beckett, provoca uma distinção a respeito do que seria o cansaço e o esgotamento. “O cansado não dispõe mais de qualquer possibilidade (subjativa) — não pode, portanto, realizar a mínima possibilidade (objetiva). Mas esta permanece, porque nunca se realiza todo o possível; ele é até mesmo criado à medida que é realizado. O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar”.⁶³ Volto à pergunta: podemos esgotar esses modos do representado e representável que são os clichês? Deleuze nos diz que para esgotar o possível seria necessário remeter os objetos às palavras que os designam via disjunções inclusivas, na construção de séries exaustiva de coisas.⁶⁴ Mas, para esgotar o possível com palavras é, também, necessário esgotar as próprias palavras e constituir “[...] uma língua que não é mais de átomos que se combinam, mas de ondas, de fluxos que se misturam. Quando se esgota o possível com palavras, abrem-se, racham-se átomos; quando as próprias palavras são esgotadas, interrompem-se fluxos. Para esgotar as palavras, é preciso remetê-las

[“Não tens qualquer obrigação de partilhar comigo essa fantasia, roteiro estilhaçado e tênue, prosa descontínua e errática. Só posso dizer que a experimentação fictícia transforma-te em algo fortuito, sem pátria nem mátria. As relações internas da prosa levam-te a transcrever, aludir, falsificar, devorar antropofagicamente, roubar o alheio, suspender e vomitar o acontecimento, fazer plágios tão palpantes como o desaprumo da cabeça e o tremor das mãos na pior ressaca inventada pelo cristianismo, repetir autores, convenções e figuras de retórica, expandir o vocabulário e a imagética para acompanhar os desvarios, imitar as imitações e adulterar as transcrições” (Corazza, 2008b, p. 13).]

⁶³ (Deleuze, 2010a, p. 67).

⁶⁴ (Machado, 2010).

a outros — que em seus mundos possíveis só têm a realidade de suas vozes — que as emitem, seguindo fluxos que às vezes se misturam, às vezes se distinguem. São esses fluxos de voz, responsáveis pela distribuição das palavras, que precisam ser estancados, interrompidos. E, para isso, é preciso ir além da linguagem e criar uma imagem”.⁶⁵ As imagens, para Deleuze, são dissipadoras, mas ele fala de imagens como potências e intensidades que vêm de fora, imagens visuais, sonoras, algo visto, ouvido. Uma imagem pura que não é pessoal ou racional, mas dá acesso ao indefinido, uma relação. Uma combinatória, talvez, pois a combinatória, segundo Deleuze, é a arte ou ciência de esgotar o possível, por disjunções inclusas. Mas para isso há que esgotar-se, ser o esgotado ao renunciar toda necessidade, preferência, finalidade e significação. Substituir projetos por tabelas e programas sem sentido. “O que conta para ele [o esgotado] é em que ordem fazer duas coisas ao mesmo tempo, quando ainda necessário, só por fazer”⁶⁶. Estamos cansados dos clichês, mas precisamos, mesmo, estar esgotados. Fazer dos clichês uma lógica de multiplicidades, de co-implicações recíprocas e arrancar deles novas imagens, fazê-los variar sem sentido, interromper seus fluxos.

Disse que a contemporaneidade nos faz viver o tema em algo entendido como uma cultura da convergência, Henry Jenkins entende a convergência como um fluxo de conteúdos através de múltiplos

[Devo à conjunção de um espelho com uma enciclopédia um dos movimentos inquietantes que me diz viver em uma era de distúrbios.

Distúrbios que, a meu ver, potencializam circulações de policompreensões parasitárias e infinitas. Essa ideia, a de um espelho em conjunção com uma enciclopédia me diz que: “O mundo será Tlön” (Borges, 2012, p. 33). Devo a Borges e ao seu “tlön, uqbar, orbis, tertius” (2012), o ressoar de uma ideia tão contemporânea e tão compositiva para uma comédia do intelecto, aliás, uma autocomédia; a minha.]

⁶⁵ (Ibidem, grifo nosso).

⁶⁶ (Deleuze, 2010a, p. 71).

suportes midiáticos e a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação⁶⁷. Interessa-me entender esses fluxos como um campo de policompreensões parasitárias que entram em uma espécie de ordem de fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Disjunções inclusivas; isto mais aquilo mais aquilo mais isto. Detectar, no sentido de efetuar, algo como uma fórmula que Deleuze tira de Beckett: formar séries exaustivas de coisas, estancar fluxos de voz, dissipar a potência da imagem, extenuar as potencialidades do espaço⁶⁸.

O potencial oulipiano

Em 24 de novembro de 1960, em uma das reuniões do *Collège du Pathaphysique* [Colégio de Patafísica], Raymond Queneau (1903-1976) e Françoise Le Lionnais (1901-1984) fundam o *Séminaire de littérature expérimentale* [Seminário de Literatura experimental] que, logo na segunda reunião, passa a se chamar *Oulipo – Ouvroir de Littérature Potentielle*, [Ateliê de Literatura Potencial]. Raymond Queneau já vinha fazendo experimentos com a linguagem desde a década de 1930, procurando observar o poético do cotidiano passou a defender o uso do francês falado acusando a norma culta de impregnar a fala popular, certamente por influência da televisão. Em 1958 publicou *Zazi no metrô* onde fez valer esse estudo, mas, já havia publicado *Exercícios de Estilo* em

[O termo potencial parece recorrer, em primeira instância às noções de criação, invenção e de descoberta e não o de engendração. Mas, os oulipianos produziram numerosos textos que as leituras destes mobilizam outros direcionamentos ao termo potencial. Elaborados a partir de antigas ou novas restrições, os textos oulipianos exigem um leitor ativo e que possa autosugerir-se diferentes soluções a problemas formais ou interpretativos que os textos e restrições lhes apresentam. O termo potencial ativa a explicitação de uma necessidade constitutiva desse modo de conceber a escrita literária e, conseqüentemente, a literatura. Na afirmação de Georges Perec: A escritura funciona como um jogo que se joga a dois, entre escritor e leitor; sem que eles jamais se encontrem (Monfrans, 1999); tradução livre.]

[A literatura potencial é aquela que espera um leitor, aquela que o espera e o necessita para realizar-se plenamente (Bens, 1981, p. 24); tradução livre.]

⁶⁷ (Jenkins, 2009).

⁶⁸ (Machado, 2010).

1947, livro característico da ideia de que o que importa é o processo da experimentação, uma estratégia para a liberação da escrita. Um movimento que procura atuar com finalidade a constranger a norma linguística de seu *status quo* e liberar a linguagem para o uso de novas combinações. O livro *Exercícios de Estilo* trata uma narrativa breve e de um tema bem simples abordado com 99 estilos de escrevê-lo, isto é, de reescrever o tema. O Oulipo e a prática de seus membros tem como premissa a efetuação de experimentações com a linguagem, principalmente a escrita, e para isso recorre a antigas práticas retóricas e à criação de regras [*contraintes*] que vão servir de ponto de partida para a criação. Chegam a afirmar que os retóricos do Século XV e XVI são plagiadores do Oulipo por antecipação. Ideia que podemos ver desenvolvida em *Ficções* de Jorge Luis Borges [seria Borges outro plagiador antecipado do Oulipo?], publicado entre 1941 (primeira parte) e 1944 (segunda parte), especialmente e com maior evidência no conto “Pierre Menard, autor do Quixote”. Italo Calvino, um dos membros do Oulipo, afirma em *Seis propostas para o próximo milênio*: “Nasce com Borges uma literatura elevada ao quadrado e ao mesmo tempo uma literatura que é como a extração da raiz quadrada de si mesma: uma ‘literatura potencial’, para usar a terminologia que será aplicada na França [no Oulipo], mas cujos prenúncios podem ser encontrados em *Ficciones* [...]”⁶⁹. A literatura potencial se ergue com esse

⁶⁹ (Calvino, 2000, p.63).

propósito, qual seja: elevar as potencialidades da linguagem ao quadrado, pesquisar e inventar regras que ganhem aplicação na produção literária e na criação de modo geral. Outros já haviam praticado certa economia em seus procedimentos de escritura: a economia das formas breves propugnadas por uma densidade de superfície. Dito ao modo deleuziano: “Por um lado o mais profundo é o imediato; por outro, o imediato está na linguagem”⁷⁰. Assim procede Paul Valéry em seus ensaios integrantes ao ciclo de escritos que compõem *Monsieur Teste*. Tais ensaios não param de indicar a potência da linguagem em sua densidade de superfície, como se pode ler nos trechos que cito a seguir: “Se conhecêssemos, não falaríamos — não pensaríamos, não conversaríamos”; “O que chamam de homem superior é um homem que se enganou”; “Quero emprestar do mundo (visível) apenas forças — não formas, mas material para fazer formas. [...] E os atos e as fases — não os indivíduos e sua memória”; “Uma lei estreita da literatura diz que não se deve aprofundar nada”; “Desconfio de todas as palavras, pois a menor meditação torna absurdo que nelas se confie”⁷¹. Assim também procede Jorge Luis Borges no prólogo da primeira parte de *Ficções* ao advertir que o que importa é um procedimento de escrita e tal procedimento está em assumir que seria um delírio, laborioso e empobrecedor, o de compor amplos livros; o de explorar em quinhentas páginas uma ideia cuja perfeita exposição oral cabe em poucos minutos. “Mejor procedimiento es simular que esos

[Interessa-me observar os experimentos de Georges Perec com a literatura como um modo de proceder com relação à cultura e à descrição social. Um modo de conceber o cotidiano ou de olhar para a vida diária.]

⁷⁰ (Deleuze, 2003, p.9).

⁷¹ (Valery, 1997).

libros ya existen y ofrecer un resumen, un comentario”, [Melhor procedimento é simular que esses livros já existem e oferecer um resumo, um comentário]⁷². Parece que a condição de possibilidade, que não deixa de atuar como uma regra, da escritura borgeana está na invenção de livros e autores imaginários, assim como a invenção de si como autor. A elevação da escrita à extração de sua raiz quadrada, um procedimento potencial na exploração de si e da linguagem, também pode ser atribuído aos escritos, como de uma etnografia de si, de Michel Leiris que em *A África fantasma* (1934) ou *A idade viril* (1946) já opera com um procedimento parecido com o que George Perec, outro membro do Oulipo, irá denominar de infra-ordinário, diz Perec: “[...] talvez possamos finalmente fundar nossa própria antropologia: a que falará de nós, buscará em nós o que tanto fomos pilhar nos outros. O endótico em vez do exótico”⁷³. Mas foi o Oulipo que instituiu a prática oferecendo-lhe um nome como *locus* investigativo e de atuação. A literatura potencial vê a escrita a partir de sua construção e esta é acompanhada de um planejamento e uma execução. No processo de execução ela se vale de apropriações, ajustes e transformações e a busca de uma expressão necessária, talvez única.

Comédia [compêndio portátil]

⁷² (Borges, 1985, p.12).

⁷³ (Perec *apud* Rezende, 1995, p.13).

Aqui a palavra comédia está, basicamente, no lugar de uma síntese, ou melhor, de um resumo portátil a respeito do uso do termo. Síntese ou resumo não no sentido de apresentar em linhas gerais, ou em poucas palavras, uma relação condensada e coerente de um *locus* outro que talvez o fosse mais prolixo por extenso. Síntese ou resumo no sentido de admitir em suas linhas que se elabora precocemente inconcluso por precaução de que não se torne demasiadamente falso; portátil no sentido de ser portátil, de portar aquilo que interessa a nossa atribuição de uso ao termo. Temos, então, que sua principal ambição está em estabelecer uma relação de necessidade para produzir comédia em Educação. Busca constituir notas que, de algum modo, colaborem para algo como uma comediografia em educação. Para tanto, não trata de fazer uma história crítica ou estética da comédia, longe disso procura, por meio de certa história que se partilha da ideia de comédia e alguns desdobramentos, elencar axiomáticamente àquilo que interesse a seu objetivo. Tudo isso, ainda, com vistas a formar um conjunto, sempre inacabado, para e de um Compêndio Portátil a respeito de Comédia, relacionando a ideia, sempre, ao termo Comédia Intelectual e em nosso interesse associá-lo à Educação por meio dos atos de um Educador. Foi Paul Valéry quem cunhou o termo “Comédia Intelectual” associado, primeiramente, a seus escritos sobre Leonardo Da Vinci. Valéry chamou de Comédia Intelectual a tarefa de dar especial atenção às aventuras e às paixões da inteligência, assim como ao drama das existências dedicadas a

[Em um trecho do *Log-book* de Monsieur Teste, lemos: “Não sou feito para os romances ou para os dramas. Suas grandes cenas, iras, paixões, momentos trágicos, longe de me exaltar chegam a mim como miseráveis lascas, como estados rudimentares onde todas as tolices escapam, onde o ser se simplifica até a estupidez; e ele se afoga em vez de nadar nas circunstâncias da água” (Valéry, 1997, p.57).]

compreender e a criar nas diversas áreas do conhecimento humano e legou a Leonardo a tarefa de ser seu principal personagem⁷⁴. Uma Comédia Intelectual seria, para Paul Valéry, mais preciosa do que a *Comédia humana* de Honoré de Balzac e *A divina comédia* de Dante Alighieri. Com isso, o que aqui interessa dizer é que no ato de criação existe um drama e o drama (como ato de criação) pode perder-se, “[...] exatamente como as peças de Menandro”⁷⁵. Contudo, podem conservar-se manuscritos, notas, fragmentos e por meio deles “[...] adivinhar por quais sobressaltos de pensamento, por quais bizarras introduções dos acontecimentos humanos e das sensações contínuas, depois de quais imensos minutos de languidez são reveladas aos homens as sombras de suas obras futuras, os fantasmas que as precedem”⁷⁶. Tais fantasmas são os fantasmas das criações e anotá-los, descritiva e inventivamente, é como promover um método no qual, por intermédio de uma ação imitativa do ato descrito, um novo ato promova adaptações possíveis do primeiro, tornando-se outro por meio da necessidade de seu uso e, a cada vez, promovendo uma nova necessidade. A criação não se separa da compreensão, pois não se distingue teoria e prática. O saber não basta. Para criar importa, mesmo, o poder e o poder está no ato de calcular, construir, decorar, desenhar, rascunhar, em suma, fabricar; e o fabricar é como um pôr-se em

⁷⁴ Para os que se interessam, Paul Valéry deixa anotações a esse respeito em *Note et Digression*, texto de 1919, na versão brasileira bilíngue, “Nota e Digressão”, 1998, p. 105-177, ou ainda, pode-se conferir: (Valéry apud Barbosa, 2007, p.87).

⁷⁵ (Valéry, 1998, p. 19).

⁷⁶ (Ibidem, p.19-21).

jogo numa ação cotidiana vulgar com aquilo em que se lida, ou seja, com aquilo em que é a área de atuação de cada exercício. Os exercícios são como jogos que possuem regras e o exercitar é como um pôr-se em jogo que, aqui, é estar rigorosamente atento a certas regras. Para criar em Educação, por exemplo, não é necessário que se coloque um fato novo, algo díspar do que já há de modo reconhecível, pode-se lidar com algo já conhecido de modo dissociado e anacrônico e com isso perspectivar o já estabelecido. Deste modo, escrever a respeito da Educação com vias a descrever, anotar, escriturar os fantasmas daquilo que se julga ser um movimento para a criação ou de uma criação em Educação, é como adentrar em um espaço liso. Pois, como definir uma criação em educação? De algum modo, considera-se que uma criação em Educação pode definir-se, indefinidamente, por meio de certa ruptura de parentesco com relação a um jogo de linguagem que pertence ao seu âmbito. Nietzsche, no §20 de *Além do bem e do mal ou o prelúdio de uma filosofia do futuro*⁷⁷, diz que diferentes conceitos filosóficos desenvolvem-se separadamente, mas mantém certo parentesco em seu aparecimento na história da filosofia. A tal parentesco Nietzsche atribui o atavismo da filosofia, pois através de uma circularidade conceitual o pensamento filosófico “[...] consiste menos em investigar que em reconhecer, recordar, voltar atrás, reintegrar uma zona muito antiga da alma donde saíram esses conceitos que não procuram

[É comum, como já chamou a atenção Borges (1994), subordinar a emoção a uma etiqueta não contestada e, por vezes, chamar essa etiqueta de ética. A emoção aqui está relacionada à eficácia dos mecanismos e não às regras que os identificam. Ou seja, essa etiqueta não contestada nada mais é que um modelo apaziguador do saber. Se dizem que uma cacofonia não cai bem em uma prosa, logo o leitor portador dessa etiqueta será afetado por essa regra antes mesmo de saber se a cacofonia reverberou como efeito, mesmo que fosse em prosa. A regra age como etiqueta que se transforma em ética de leitura, em regra social e em emoção parca como regra e etiqueta restritiva de atos associativos.]

⁷⁷ (2001).

descobrir”⁷⁸. Wittgenstein, em seu *Investigações filosóficas*⁷⁹, assalta o essencialismo lógico com a ideia de “semelhança de família”, uma vez que para o essencialismo é necessário haver algo comum a todas as instâncias de um conceito que explique por que todas as instâncias caem sob esse conceito⁸⁰. Para tanto ele introduz a ideia de “jogos” (jogos de linguagem), não há uma característica única que seja partilhada por tudo que pode ser chamado de jogo, no entanto todos os jogos estão interligados por algum tipo de semelhança. Um jogo, como a linguagem, funciona em seus usos, não cabe que se pergunte sobre os significados das palavras, e sim sobre suas funções⁸¹. Os jogos de linguagem são como ferramentas, não havendo como definir o jogo de linguagem, mas, somente certo parentesco na combinação e cruzamento de seu uso. Pois, então, para criar há que romper com certo atavismo de cada meio, ou seja, romper com uma lógica de filiação com destino a uma lógica da aliança refratária a hierarquias. Para criar há que, primeiramente, fugir das convenções. Segundo Baudelaire a pintura de paisagem histórica é moralista, pois convencional em excesso, os paisagistas históricos são como os poetas trágicos, amantes da convenção e incapazes de reconhecer variedade na natureza⁸². Ou seja, a criação de algo novo por meio de um perspectivismo daquilo que se conhece, seguindo o argumento de Baudelaire, está em reconhecer alguma variedade,

[É comum que um tipo de Educador se apoie em etiquetas. – Assim não pode! Diz o educador perpetuador dos modos reconhecidos e reconhecíveis. Agindo como um moralista sabe as regras de cor para não perder o poder de destituir os demais de certa potência de ação; para esse tipo alguém deve educar e é pelo fato de educar que o Educador deve ser invejado, ou seja, ser o portador de algo que deve ser de desejo dos demais adquirir. Caso isso não ocorra, o Educador mostra a regra como sanção. Faz da regra uma distinção para demarcar que é ele quem possui o poder de sanção e é ele quem deve estar, centralmente, no ponto invejável.]

⁷⁸ (Nietzsche, 2001, p. 29).

⁷⁹ (1991).

⁸⁰ (Glock, 1998, p.324).

⁸¹ (Wittgenstein, 1991).

⁸² (Kern, 2010, p.10).

isto é, observar os detalhes das formas sem recair a seus legados sentimentais, pois só se pode investigar com objetivo à criação colocando-se longe das convenções, ou seja, afastando-se dos espíritos graves, trágicos. Bergson⁸³ afirma que para que haja uma comédia a produzir efeito, ela deve recair numa superfície espiritual lisa, em uma espécie de indiferença (relacionado a algo como sua história, origem ou, ainda, parentesco). Não há, segundo Bergson, maior inimigo para o riso que a emoção. Uma comédia coexistiria melhor em uma sociedade de inteligências puras, ou seja, de inteligências imunes às ressonâncias sentimentais produzidas pela partilha dos acontecimentos. Inteligências puras compartilhando um *socius*, pois a comédia não funciona individualmente ou em isolamento social. Uma comédia dá atenção ao fragmento, ao acidente e à superfície. Dante Alighieri em uma carta a Can Grande Della Scala (Epístola X, § 10), justifica o uso do termo em *A divina comédia*, afirmando que a comédia é um gênero poético narrativo diferente de todos os outros. Difere, portanto, da tragédia no assunto pelo fato de que a tragédia no começo é admirável e silenciosa e no final é horrível. Já a comédia começa com certa rudeza, no entanto, prospera na sua materialidade narrativa e termina bem⁸⁴. Para Dante a comédia difere da tragédia em seu estilo e dicção, a linguagem da tragédia procura desenvolver-se pela busca do sublime e profundo, com relação a um essencialismo, enquanto que a comédia é dotada de uma linguagem de superfície,

[Sempre lembrando que: “Toda continuidade é apenas o efeito de uma interpretação após o fato” (Corazza, 2003, p.10).]

⁸³ (1962).

⁸⁴ (Alighieri, 1920, p.175-176).

ou seja, espontânea, e seu foco narrativo não visa um término. Na comédia o que há é um efeito de continuidade⁸⁵. O trágico conduz à resignação, o homem trágico se autoeduca para a seriedade e o terror, educa-se na arte do consolo metafísico⁸⁶. Interessa-me a comédia, enquanto ordem e método para sair de certo círculo de familiaridade ou, ainda, adentrar ao círculo definitiva e atentamente, para observar os movimentos que criam e, no *ordo* ou, melhor dito, na ordem dessa superfície, observando os fantasmas que precedem as criações, estar do lado da interação contra a representação. Estar do lado da interação é perspectivar a comédia associada a um teatro como fábrica e não como o ordenamento de um inconsciente produtivo (tragédia). A passagem da tragédia para a comédia está relacionada à superação dos limites da representação. Na tragédia um ator individual representa um personagem universal e na comédia o ator é imediatamente esse personagem⁸⁷. Não há encenação de algo universal, nada se representa, fabrica-se. E, como um criador não é um ser que trabalha pelo prazer, ele só faz aquilo que tem absoluta necessidade⁸⁸, observa-se que há uma absoluta necessidade de produzir comédia em educação, pois “[...] constata-se que na educação predominam as paixões tristes. Para não ser tomado por esse estado temos que saber que não é preciso ser triste para ser professor; é necessário, é preciso o contrário, trazer e liberar a vida e não ser morte-em-

⁸⁵ (Toynbee, 1920).

⁸⁶ (Nietzsche, 2005a).

⁸⁷ (Žižek, 2008, p. 146-147).

⁸⁸ (Deleuze, 1999, p.4).

vida. Trazer a vida como fonte inesgotável de criatividade a favor daquilo que amamos no ofício”⁸⁹. Amar o ofício é fabricar-se a cada vez, não aderir à resignação filiativa de um atavismo trágico, mas agir, fabricar por meio da interação e reverter o teatro da representação, isolar-se do grave para fazer verter a produção do novo e recorrendo a Nietzsche poder-se-ia dizer: Santificai o riso, homens superiores, aprendei a rir!⁹⁰, mas, cuidado com o riso, pois se for satírico estará associado a “[...] tudo aquilo que se deleita com a impotência e com a pena dos homens, tudo o que exprime o desprezo e o escárnio, tudo o que se nutre de acusações, malevolências, depreciações, baixas interpretações, tudo o que despedaça as almas (o tirano necessita de almas despedaçadas, como as almas despedaçadas necessitam de um tirano)”⁹¹.

⁸⁹ (Corazza, 2004).

⁹⁰ (Nietzsche, 2005a, p.22).

⁹¹ (Deleuze, 1981, p.19).

Meandro

Meandro é o caminho do meio.



Autocomédia intelectual de um educador

Uma autocomédia intelectual de um Educador
funciona como um programa biografemático para a Educação,
como uma autocomédia intelectual
mesmo.

I um fato

O tema de uma autocomédiografia intelectual me obriga a relatar um fato que se não serviu para impulsionar-me ao assunto, surgiu do assunto mesmo como um fragmento relacionado com o todo de onde estaria incluído. Tal fato, como se estivesse em câmera lenta ou sofrendo algum tipo de deslocamento pouco evidente poderia ser observado em destaque, ou, ao menos oferecia tal impressão. Sofria uma espécie de simultaneidade em retardo. Para facilitar o entendimento aparentemente absurdo e confuso do mesmo, procurarei exemplificar:

Suponhamos que, diante de um espelho você comece a gesticular, fazer caretas, mostrar a língua, abrir e fechar os olhos; tente mexer as orelhas (sem utilizar as mãos, é claro); suponhamos, então, que algo como um gênio, um anjo mau ou ainda um Daimon comece a divertir-se com a cena e diminua incessantemente a velocidade da luz. Se tudo ocorrer como imagino estarás posicionado confortavelmente diante de um espelho, numa distância de quarenta centímetros e recebes, primeiramente, a tua imagem depois de 2,666... milésimos de segundo. O deus maligno, além de diminuir a velocidade da luz divertiu-se, também, e simultaneamente, concentrando o éter; então te vêes depois de um minuto, um dia, um século, a escolher. Estás vendo-te obedecer com atraso, como num fenômeno óptico parecido com os princípios da fotografia, no entanto, por ocorrer simultaneamente e atrasado se parece mais com uma imagem de vídeo com *delay*. Agora compare esse exemplo com o que acontece quando estás procurando uma palavra ou um nome esquecido. Esse atraso é toda uma psicologia, que poderíamos definir como paradoxal, que ocorre entre uma

coisa e ela mesma.⁹²

Guardemos o exemplo e vamos ao fato. Tudo aconteceu devido à pesquisa referente a este texto. Numa tarde confortável de primavera comecei a ler um livro, a folheá-lo para ser mais exato. Poderia dizer que estava caminhando pela Rua Ramiro Barcelos e passava página a página sem deter-me em alguma em específico, lia parágrafos, frases, palavras soltas, fazia isso pela ansiedade em verificar, mesmo que por alto, o que ali poderia conter de interessante para a pesquisa, algo como uma tentativa de predizer o que seria lido lendo. Nesse ínterim encontrei o Prof. Dumoulin, que é francês e especialista em Balzac, e devido a isso estive um período oferecendo uma cátedra na Universidade de Westmounth nos Estados Unidos, onde conheceu os experimentos do Prof. Hickey, um inglês discípulo de Thomson e de Rutherford⁹³. Para ser mais claro: os experimentos com a máquina de ler pensamentos. Era isso que importava no momento, procurar dados a respeito dessa máquina. O professor Hickey, físico de formação e prêmio Nobel aos trinta e oito anos devido a suas pesquisas sobre a constituição do átomo, havia questionado: “Não perguntou jamais a si mesmo, Dumoulin, o que se passa com o senhor quando pensa em objetos, em seres ou em acontecimentos na ausência deles? Não me dê uma resposta de professor que cita fontes e textos. Tome um caso concreto. Pense em um acontecimento de seu passado, não importa qual”⁹⁴. Essa questão não era mais que a enunciação de uma pergunta inicial, a constituição de um problema para a formulação de algumas hipóteses a respeito da natureza do pensamento e que, uma delas, levava Hickey a intuir a possibilidade de construir a máquina. Ao pensar no questionamento do professor Hickey o professor Dumoulin, sem recorrer diretamente a Balzac que era sua especialidade, afirmou que a imagem que escolhera de um acontecimento de seu passado era fugidia e de traços demasiadamente confusos, e ao pensar onde estaria essa imagem, respondeu com segurança que não estava ante seus olhos, como os objetos que via apoiados à mesa, mas, parecia estar situada como se fosse detrás de um olho interior; “sob minha abóboda craniana”⁹⁵, dizia Dumoulin. No decorrer da conversa, entre perguntas e respostas, o professor Hickey induziu a que chegassem à

⁹² O exemplo citado é baseado em um trecho de uma carta de Paul Valéry a Pierre Louÿs.

⁹³ (Maurois, 1939).

⁹⁴ (Maurois, 1939, p.39).

⁹⁵ (Ibidem, p.40).

conclusão de que no pensamento se misturam palavras às imagens e que as palavras seriam mais nítidas que as imagens, essa razão propiciava que lembrassem frases inteiras e que por mais que se lembrasse de pessoas, os traços de seus rostos eram fugidios e confusos, o que não parecia acontecer às palavras, aos nomes dessas pessoas, por exemplo. O consentimento do professor Dumoulin a respeito da nitidez das palavras no pensamento serviu para que Hickey explicasse os princípios de funcionamento de sua máquina. A explicação rezava assim:

Há muito tempo, disse de mim para mim que o pensamento, de vez que seus elementos primários são fenômenos físicos, imagens e sons deveria poder ser captado pelos métodos ordinários físicos... Note bem que não sustento absolutamente que o pensamento seja apenas um fenômeno físico... Mas o papel do sábio é estudar os sinais observáveis e as variações de fenômenos cuja natureza essencial lhe escapará sempre... Ora, que cada função do corpo, inclusive o pensamento, se acompanha de fenômenos físicos, há muito tempo que os fisiólogos observaram. O Prof. Bergner, da Universidade de Iena, estudou o que chama as ondas cerebrais... Um Dr. Máx, colocando os pacientes numa espécie de caixão isolante, pôde captar emissões cerebrais... Durante dois ou três anos, eu próprio pesquisei neste sentido e perguntei a mim mesmo se a imagem cerebral, aquela da qual o Sr. disse há pouco: “Vejo-a sob a abóboda craniana”, poderia ser captada por algum aparelho análogo ao belinógrafo, que é um sistema fototelegráfico, aparelho que precedeu o fax e, sem dúvida também os princípios que levaram a intuir a possibilidade de existência da internet, e que o inventor Edouard Belin confessou ter sido inspirado pelas leituras fabulatórias que fez de Júlio Verne. Eu queria fazer algo dessa natureza, como fotografar ou filmar pensamentos, mas não foi possível, pois, tais imagens são confusas, móveis e se compenetraram umas com as outras. No entanto, para mim, a linguagem interior do homem é um fenômeno físico muito definido... Traduz-se pelos movimentos da língua e da laringe, movimentos imperceptíveis, mas suficientes para dar passagem a ondas sonoras. Semelhante à relação que tem com a imagem, quando pensa numa frase parece sentir que a ouve, como se fosse em sua boca, no alto da abóbada palatina, na base do nariz. Pode perceber que não consegue pensar numa nota demasiado alta para a sua voz, pois, as palavras e as notas pensadas acham-se realmente formadas na laringe do indivíduo que pensa. E isso é verdadeiro, tão verdadeiro que se cair numa meditação profunda, e esquecer a existência dos entes ao seu redor, falará sozinho. Perceba que as vezes uma frase escapa a um pensador preocupado. Desta hipótese surgiu a ideia de construir a máquina de ler pensamentos, que funciona de modo bastante simples; por meio de microfones muito sensíveis e tubos de borracha transportam-se, por fios de cobre, as vibrações da laringe que codificadas em ondas sonoras chegam até um disco que as registra e logo, num gramofone comum, podemos ouvir os pensamentos. Podemos instalar o aparelho, por exemplo, nessa poltrona de veludo verde — tão cara a Cortázar — onde um homem pode apoiar confortavelmente a cabeça e ler uma novela, enquanto nós poderemos, em seguida, ler, ou melhor, ouvir seus pensamentos, e

descobrir, nessa leitura auditiva, uma compenetração entre o que é pensamento e o que é leitura, e neste momento vemos que se embaralham os códigos e temos um só texto que, de modo geral, seria um amálgama de realidade e ficção. Caberia a nós, especialistas, quero dizer, sábios especializados, destacar qual seria o tom da realidade e, dentre o caos desse pensar, classificar o que seria ficção.⁹⁶

Esse encontro com *La machine à lire des pensées* [A máquina de ler pensamentos] fez recordar Paul Valéry, que se dedicou a diagramar os movimentos do pensar e em um dos fragmentos de *Tel Quel I*, certamente encontrado na página 67 da edição de 1941 da Gallimard, havia dito algo como: o pensamento não pode prescrever-se a si, mesmo que possa prever suas voltas e seu desenvolvimento. A máquina de Hickey, então, somente serviria de apoio para observar uma ideia a respeito do pensamento como no exemplo do anjo maligno brincando com nossa imagem diante do espelho, uma vez que ela [a máquina] poderia dar-nos um produto no qual conseguiríamos ouvir nossas cismas em retardo, desde que o pensamento fosse, como na afirmação do professor inglês, feito mais precisamente de palavras e pudesse ser captado por essa máquina como ele havia explicado. No entanto, mesmo que assim o fosse, o próprio pensamento escapa a uma definição mais ou menos clara ou definitiva e, voltando à frase de Paul Valéry, não pode prescrever a si mesmo. Ou seja, mesmo que pudéssemos observar uma gravação de nossos próprios pensamentos não estaríamos observando, de fato, o pensamento e tampouco o seu movimento, pois, inclusive essa ordem, mesmo que expressa — a do movimento do pensar, ou, do mesmo modo, o seu processo — não seria ele, e sim algo como um penso pensar o pensamento pensado. O objeto limpo único e perpétuo do pensamento seria: o que não existe de modo finito, algo como um finito passado como o que já não está, já não está, já não está, já não está diante mim. O impossível. Cada pensamento, diz-nos Valéry, é uma exceção a uma regra que é não pensar⁹⁷. “Em Proust, por exemplo, encontramos a ideia de que todo pensamento é uma agressão, de que ele surge sob a coação de um signo, de que não se pensa a não ser coagido e forçado. E, conseqüentemente, que o pensamento não é mais conduzido por um eu voluntário, mas por forças involuntárias, por 'efeitos' de máquinas... É preciso também ser capaz de amar o insignificante, de amar o que

⁹⁶ O exemplo citado é baseado, principalmente, no livro *La machine à lire des pensées* de André Maurois, publicado em 1937. A versão brasileira teve o título *A máquina de ler pensamentos* traduzida por Elias Davidovich e publicado pela Vecchi-Editor, do Rio de Janeiro em 1939.

⁹⁷ (Valéry, 1947, p. 8).

ultrapassa as pessoas e os indivíduos, é preciso também abrir aos encontros e achar uma linguagem nas singularidades que excedem os indivíduos, nas individuações que ultrapassam as pessoas. Sim, uma nova imagem do ato de pensar, de seu funcionamento, de sua gênese no próprio pensamento, é precisamente isso que buscamos”⁹⁸ para esta pesquisa. E eu, é claro, continuava com o livro entre as mãos. Havia lido algumas páginas e feito com que se cruzassem a outras que, naquele momento, ausentavam-se da minha presença; foi quando ouvi de minha voz: *gestimmt-sein*⁹⁹ e comecei a rir. Ri, primeiramente, pela expressão em alemão — eis que não está provado que sei alemão — e, além disso, ri, pois parecia personificar o exemplo de Hickey, deixando minha meditação escapar por uma voz aparentemente distraída. No entanto, sei, ou penso saber, que meu riso não se deu por essa associação à explicação de Hickey e sua máquina, mas, por ela ter evocado em mim que, ao pensar, pensamos de corpo inteiro e para além desse corpo. Se há um cérebro que pensa o que ele é, é a própria faculdade de pensar. Então, a pergunta: o que é o cérebro que pensa?, foi reformulada para: quem é o cérebro que pensa?, e ele disse: Eu, “mas Eu é um outro”¹⁰⁰. “E eu próprio só existo quando me evado de mim para outrem”¹⁰¹. Esse eu-ele não está sozinho, e não apenas concebe o pensamento como também sente a criação. O Eu, aqui, passa a ser uma função ficcional, uma fabulação de vida pré-individual que se agencia como coletividade. Uma literatura. O cérebro que pensa, ou algo como um cérebro-pensamento é o que pode tornar um impossível sensível e, ainda, criar impossíveis. “O cérebro é o *espírito* mesmo”,¹⁰² diz Deleuze. E, quem sabe, o termo espírito deva ser entendido como uma significação particular. Significação na qual o espírito não passa de uma atividade pessoal, mas universal; atividade interior e exterior e que dá à vida às forças mesmas da vida. Que dá ao mundo e às reações que o mundo suscita em nós, um sentido e um uso. Uma expansão do esforço e da ação. O termo espírito associado à atividade daqueles que não só estão

⁹⁸ (Deleuze, 2006, p. 180).

⁹⁹ O termo alemão *gestimmt-sein* significa algo como dizer em português: estou de acordo. No entanto, segundo Leo Spitzer (1967, p. 9-10), o termo implica certa solidariedade e consentimento com algo maior, mais vasto, distinguindo o termo de um simples estado de ânimo. Interessa-nos associá-lo a ideia de que “estar de acordo” é estar disposto, de corpo inteiro, e aos corpos que nos rodeiam em certa atmosfera. Estar sintonizado àquilo que possa ser uma linguagem nas singularidades e nas individuações que nos ultrapassam.

¹⁰⁰ Deleuze e Guattari (2004, p. 271) mencionando a frase de Arthur Rimbaud.

¹⁰¹ (Tournier, 1987, p.99).

¹⁰² (Ibidem, p. 270).

adaptados ao funcionamento normal da vida ordinária que funciona, apenas, para a mera conservação da mesma, mas que se organizam para a transformação. O termo espírito associado a uma aventura sem limites de objetivos claros e que ultrapassam a simples necessidade de conservação, criando os pretextos e ilusões que necessitam para essa ação-transformação. Variando, de época em época, a perspectiva dessa aventura intelectual¹⁰³. A aventura do espírito — vista como a aventura do pensamento e do intelecto — é sempre perpassada pelo estado de humor de sua época, assim como para a filosofia da Grécia arcaica podemos associar a ideia do espanto à *arché*, ou seja, ao princípio que impulsionou os espíritos a uma ação-transformação do espírito grego arcaico, a *arché* do pensamento da modernidade pode estar associada à dúvida, em positivo acordo com a certeza e associada, certamente, ao pensamento cartesiano. Nesse processo de ação-transformação o espírito cria, inventa e essa criação e invenção não apenas faz-se dele, mas, faz-se nele. É ele próprio sua própria invenção. “O espírito é sempre visto em circunstância, em situação num dado tempo e espaço, em sua fragilidade real, condicionado a si mesmo, aos outros e ao mundo”¹⁰⁴. Então, pensar consiste numa espécie de separação de si e a linguagem interior cria um outro no mesmo. “Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas, faz-se o movimento pensando-o por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de anunciação. Quem é Eu? É sempre uma terceira pessoa”¹⁰⁵, um eu-ele em uma espécie de comunicabilidade recíproca e autoformadora de outrem si-mesmo. E eu continuava com o livro entre as mãos, mas agora estava na praça, a poucos metros do Berna. Nesta época não é só o clima que me é agradável, sinto que toda a atmosfera me recria, sinto-me feito dos odores das flores. A brisa fresca me torna peripatético [mais para cavaleiro andante do que para aristotélico] e o pensamento parece fluir melhor no movimento, ele me refaz com o vento, não se fixa, não estende alguma circunstância em que possa estabelecer-se qualquer generalidade. Diria que esta é a época das conexões, das combinações de qualidades incompatíveis, das acomodações que se excluem¹⁰⁶. O caminhar e o vento são, de certo modo, um carinho para com a violência do pensar.

¹⁰³ (Valéry, 2000).

¹⁰⁴ (Pimentel, 2008, p.33).

¹⁰⁵ (Ibidem, p. 87).

¹⁰⁶ (Valéry, 1998, p. 43).

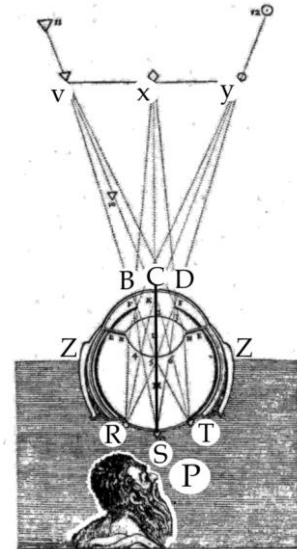
O encontro com o professor Dumoulin e *A máquina de ler pensamentos*, servia-me como figuração, mais ou menos inteligível, para dialogar com a afirmação de Descartes de que todo ato da visão é, em realidade, um juízo intelectual do sujeito pensante. No discurso quinto, da *Dióptrica*, [“Des images que se forment sur le fond de l'œil”] “Das imagens que se formam no fundo do olho”¹⁰⁷, Descartes, apresenta uma figura que ilustra o seu experimento. Não haveria de fato, segundo esse experimento, uma visão concreta, e sim, um eu penso ver, [*ego cogito me videre*]. Lembrando que Hickey fracassou em seu experimento com respeito a captar uma imagem do pensamento e obteve relativo sucesso ao associar o pensamento diretamente a linguagem falada, afirmando que os movimentos que se formariam na laringe do sujeito pensante seriam mais precisos por serem compostos por movimentos físicos associados à fonética. Seu intuito inicial, o de querer captar as imagens do pensamento e a hipótese com respeito à relação do fenômeno físico e o pensamento, poderiam certamente combinar a história dessa máquina e sua construção à dióptrica cartesiana. Nesse sentido *A máquina de ler pensamentos* servia-nos como um acidente exterior que excitaria um acontecimento íntimo, que, neste caso, seria o de conspirar na reunião de dados que me fossem relevantes para formular este escrito como uma autocomédia intelectual de um Educador. O que me fazia concordar, assim como concordara Paul Valéry à maneira de Leibniz ou Pangloss, que tudo acontece pelo melhor, ainda mesmo no pior dos mundos¹⁰⁸. Está provado, dizia certa vez o metafísico-teólogo-cosmolonigologo Sr. Pangloss, que as coisas não podem ser de outra maneira, porque, sendo tudo feito para um fim, tudo existe necessariamente para o melhor dos fins. Observai que os narizes foram feitos para apoio dos óculos; por isso temos óculos. Os olhos foram feitos para a leitura; por isso temos livros. *A máquina de ler pensamentos* foi feita para conspirar a favor deste texto; por isso ele se dá a ler.

No discurso quinto da *Dióptrica*, Descartes faz um experimento que visa demonstrar, por meio de uma aplicação direta, as leis físicas à visão e, deste modo, compara, por uma relação de semelhança, o olho a uma lente. Procurarei resumir o experimento buscando ser fiel ao dito de Descartes:

¹⁰⁷ (Descartes, 2010, p. 35).

¹⁰⁸ (Valéry, 1955, p.33).

Ao tomarmos o olho de um homem que morreu recentemente, ou ainda, no defeito deste, o de um boi ou de algum animal de grande porte, cortamos cuidadosamente até o fundo as peles que o recobrem, de modo que grande parte do humor que ali encontramos fique a descoberto, sem que nenhuma parte fique voltada para fora. Em seguida recobrimos o olho de algum corpo branco, tão transparente que a luz possa passar por ali, como por exemplo, um pedaço de papel ou uma casca de ovo, como em RST, coloca-se este olho no buraco de uma janela aberta para este propósito, de acordo com Z, considerando com cuidadosa atenção que a parte anterior, ver BCD, esteja voltada para um lugar onde estejam expostos vários objetos, indicado em VXY, e estes estarão iluminados pelo sol; a outra parte, que podemos chamar de posterior, a mesma na qual colocamos o corpo branco RST, estará voltada para o interior da habitação, P, [observem que a inscrição P está defronte ao nariz do barbudo e representa o local onde nós, como observadores diretos do experimento ilustrado, também estamos]. Em P, esse lugar onde nós estamos, não deve penetrar outra luz que aquela que pode ser filtrada pelo olho. Todas as partes, como se sabe, de C a S são transparentes. Tudo isto feito, ao olharmos para o corpo branco RST, veremos, ou verã aqueles que participam do experimento, quem sabe com admiração e prazer, uma pintura que representará, muito ingenuamente em perspectiva, todos os objetos que estão no exterior.¹⁰⁹



Pode-se perceber, pela ilustração e descrição do experimento cartesiano, que o homem barbudo está em P — esse lugar escuro onde só entra luz pelo olho de um cadáver — como um ator que representaria o verdadeiro sujeito da visão. O barbudo é, neste caso, o Eu pensante [não podemos confundir essa afirmação com a ideia de que todo barbudo seria um sujeito pensante]. Mas, sabemos, e Descartes também o sabe, que o Eu pensante [*ego cogito*], é inextenso e imaterial, o que não permite configurar, de fato, uma união desse *Eu pensante* com o corpo daquele que olha, como se o *EU pensante* fosse um sujeito barbudo por detrás da sua abóbada craniana. No discurso sexto da *Dióptrica*, [“De la vision”] “Da visão”¹¹⁰, podemos observar que Descartes

¹⁰⁹ A figura do quadro está de acordo com a figura apresentada por Descartes no discurso quinto de *La Dioptrique*, com pequenas alterações nas letras da legenda [aumentadas e com fundo branco] para facilitar a leitura e identificação das mesmas de acordo com a explicitação textual (Descartes, 2010, p. 35).

¹¹⁰ (Ibidem, p. 42).

não se engana quanto a imagem do barbudo como uma função ficcional que lhe serve para figurar a relação do Eu pensante com a sensação da visão. Ele afirma que o barbudo está em P como se houvesse outros olhos em nosso cérebro¹¹¹. É mais ou menos assim que Descartes, mesmo sabendo que o barbudo é inextenso e imaterial, funda um sujeito da visão por meio de um sujeito do pensamento, fazendo com que uma determinação como o *eu penso* implique em algo indeterminado como o *eu sou*, sem dizer como esse indeterminado *eu sou* é determinável pelo *eu penso*¹¹². Deleuze lembra que: “A resposta de Kant [a esse respeito] é célebre: a forma sob a qual a existência indeterminada é determinável pelo *Eu penso* é a forma do tempo... As consequências disto são extremas: minha existência indeterminada só pode ser determinada *no tempo* como a existência de um fenômeno, de um sujeito fenomênico, passivo ou receptivo, *aparecendo no tempo*. Deste modo, a espontaneidade, da qual tenho consciência no *EU penso*, não pode ser compreendida como o atributo de um ser substancial e espontâneo, mas somente como a afecção de um eu passivo que sente seu próprio pensamento, sua própria inteligência, aquilo pelo qual ele diz *EU* exercer-se nele e sobre ele, mas não por ele. Começa, então, uma longa história, inesgotável: *EU* é um outro ou o paradoxo do sentido íntimo”¹¹³. Temos aqui, a potencialização do falso. Se o eu é um outro ao contrastar-se com ele mesmo não consegue constatar a proposição *Eu = Eu*, ou seja, uma verdade unificante para o pensamento e o pensamento passa a ser criação e não vontade de verdade. E quando não há vontade de verdade o pensamento passa a ser uma simples possibilidade de pensar¹¹⁴. Temos, então, que a imagem desse eu representado pelo barbudo na experiência cartesiana, opera através de uma espécie de desdobramento irônico. O olho que olha se converte no olho olhado e a visão transforma-se em um ver-se ver, uma operação especular como uma representação, no sentido filosófico e teatral do termo¹¹⁵. O barbudo e a abóbada craniana são como um encenador, a cena e o seu cenário. Eis que assim podemos restabelecer o discurso da dióptrica a partir de uma *mise en scène* do Eu. Eu continuava na praça, andando pelos sendeiros sob a sombra dos plátanos e os odores dos jasmims, que agora, com suas flores murchas e podres exalavam repugnância. Os

¹¹¹“ [...] comme s'il y avait derechef d'autres yeux en notre cerveau, [...]”. (Ibidem).

¹¹² (Deleuze, 1988, p. 150-151).

¹¹³ (Ibidem, p. 151).

¹¹⁴ (Deleuze;Guattari, 2004, p.73).

¹¹⁵ (Agamben, 2007, p. 119).

canteiros juntavam, em suas obliquidades, vestígios de acrimonia e putrefata decomposição floral. Olhando o vestígio das flores que haviam sido brancas, pensei: “...sofrer é dar a algo uma atenção suprema, e eu sou um pouco o homem da atenção...”¹¹⁶. A frase não era minha e tampouco de Descartes. Naquele momento, eu dava a meu corpo um ritmo de ansiedade, uma espécie de vigília angustiosa, pensando a angústia como um nada. O nada, neste caso, apontava para a possibilidade permanente da liberdade que estaria na aquisição daquele que volta a atenção a si mesmo. Aprendia que dizia EU como um habito num campo de imanência. Procurei sentir o meu poder até a extremidade dos membros e com isso sofrer, dando a mim mesmo, uma atenção suprema. Eis que, nessa procura, via-me diante do cenário cartesiano da dióptrica repetindo a frase: “Sou sendo, e me vendo; vendo-me ver-me, e assim por diante...”¹¹⁷. Estava a repetir uma das últimas frases de *Uma noite com Monsieur Teste*¹¹⁸. A frase poderia ter sido pronunciada pelo barbudo de Descartes, repetindo a cena um tanto teatral da dióptrica. No entanto, a cena de Monsieur Teste não mais fundamenta um sujeito da visão [ou da Razão, se o relacionamos ao *ego cogito* do *Discurso do Método*¹¹⁹]. Aquilo que em Descartes seria uma íntima revelação de uma presença originária e imediata, surge, em *Monsieur Teste*, como um espaço de ficção que poderíamos denominar: teatro do espírito, ou, do mesmo modo, comédia do intelecto. O mundo moderno, na esteira da filosofia cartesiana, parece inaugurar o mundo da representação com relação ao *cogito*. As categorias de sujeito e objeto se constituem como categorias indissociáveis e complementares da representação. A categoria de representação converte-se em uma relação privilegiada para o conhecimento. De esse modo o pensar é representar e obedece a relação da representação com o representado: sujeito e objeto, *idea* como *perceptio*. O olho percebe-se a si imediatamente diante do espelho e esse olho é de um sujeito que pensa, e, por meio de sua voz, traz à presença o eu de sua consciência. Essa é a máquina cartesiana da relação sujeito-objeto. Voltemos ao exemplo do anjo mau que faz com que o olho diante do espelho se veja com atraso, essa é a máquina valéryana. O anjo mau insere um intervalo entre o eu e o olho que olha, esse intervalo provoca um atraso,

¹¹⁶ (Valéry, 1997, p. 31).

¹¹⁷ (Deleuze; Guattari, 2004, p.51-79); (Valéry, 1997, p.32).

¹¹⁸ (Ibidem, p. 13-32).

¹¹⁹ (Descartes, 1955, p. 63-176).

e nesse atraso a consciência não está no lugar de uma presença, mas, sim, de uma ausência. Diante dessa cena há um outro olhar que olha o eu para além do eu. É o olhar impessoal de um anjo como “um observador 'eterno' cujo papel se limitasse a repetir e a remontar o sistema do qual o *Eu* é essa parte instantânea que acredita ser o Todo. O Eu nunca poderia se engajar se não acreditasse — ser tudo”.¹²⁰ Monsieur Teste funciona como esse anjo mau, “Monsieur Teste é a testemunha. *Conscious — Teste, Testis*”.¹²¹ E a testemunha, nunca é uma pessoa, mas o relato de um processo de dessubjetivação¹²². Lembro, ter lido em *Guayaquil* de Borges, algo como: confessar um fato é deixar de ser ator do mesmo, para tornar-se testemunha; para ser alguém que olha para o fato e o narra, e, assim, já não é o mesmo que o executou. *Testis* é também *tertius*, ou seja, o terceiro, aquele que se distancia para narrar, ou ainda *tertius*, como aquele que pertence ao terceiro reino, isto quer dizer que pertence ao inferno. Seria esse o reino do Anjo mau que brinca com o tempo diante do espelho, doando àquele que olha o sentido paradoxal de toda linguagem? Eis que estamos diante de um drama que funciona como a dissolução de uma implicação imediata do olho como fundação de um sujeito vidente, e, também, da dissolução de fundação de um sujeito consciente vislumbrado pelo discurso por meio dos indicadores de enunciação, em especial pelo uso do pronome Eu. Poder-se-ia dizer que toda a obra de Valéry está permeada pela fascinação pelo pronome Eu, uma reflexão sobre o Eu e uma luta com o Eu. Verificando uma consistência puramente linguística do Eu, Valéry dissolve com facilidade toda ilusão de realidade pessoal e substancial do sujeito¹²³. Não seria esta, “a busca de Monsieur Teste: retirar-se do eu — do eu comum tentando constantemente diminuir, combater, compensar a desigualdade, a anisotropia da consciência?”¹²⁴. Como já foi dito, tudo aconteceu devido à pesquisa referente a este texto. Numa tarde confortável de primavera comecei a ler um livro, a folheá-lo para ser mais exato. O livro foi-me emprestado durante uma conversa no Berna. Essa tarde — após uma manhã de leituras — resolvi passar pelo Berna, bar ou cervecería-berna, para ser mais exato. Lugar este que não frequentava já há algum tempo, mas, que havia sido trivial numa época em que costumava passar as tardes com Junta-Larsen e o pessoal

¹²⁰ (Valéry, 1997, p.109).

¹²¹ (Ibidem, grifos meus).

¹²² (Antelo, 2008).

¹²³ (Agamben, 2007, p. 129).

¹²⁴ (Valéry, 1997, p. 112).

onettiano. Eis que, el viejo Lanza, ao pensar ter pensado ouvir nosso diálogo, ou, melhor dito, ao tomar a voz narrativa, aproximou-se e disse: — Justamente tenho este livro aqui comigo, foi publicado mais ou menos na mesma época que *El pozo*, que você já conhece. Este foi publicado em 1937 e *El pozo* em 1939. Vocês podem desconfiar do que vou dizer, já que sou o tipógrafo de El liberal e, tanto eu como El Liberal, somos, também, uma criação onettiana. Não importa, mesmo que eu tenha surgido muito depois disso [considerando certa cronologia literária], sou meio borgeano — que Onetti não me ouça, e se bem o conheço deve estar conversando atentamente com Menipo¹²⁵. Desde que fui escrito fui também, de certa forma, destituído dessa possibilidade. Na minha condição serei, para mim, sempre o mesmo, um personagem entre os livros. Estou sempre nas mesmas cenas; se bem que elas se repetem com diferença, uma leitura jamais é a mesma leitura mesmo quando as palavras lidas coincidam palavra por palavra e linha por linha com a leitura anterior; mas, existem possibilidades como esta, quem sabe um dia poderei cumprimentar Cérbero na entrada do Hades e, mais que entrar vivo na morte, poderei ainda, manter um diálogo entre sombras, afinal Valéry já nos demonstrou que isso é mais que possível e que as criaturas, como eu, são infieis a seus criadores e acabam, quando são criaturas de gênio, por reencarnar. Quanto mais se fazem vivas, tanto mais se fazem livres¹²⁶. No entanto, há tanto cuidado e preocupação a respeito de não profanar certo tipo de escritura que é mais provável que eu esteja sempre morto/vivo e repetindo, de algum modo trágico e como uma representação, sempre as mesmas frases em *Juntacadáveres* —, quero dizer menardiano¹²⁷, ou seja, adepto à técnica do anacronismo deliberado e das atribuições errôneas. A aplicação dessa técnica consiste em povoar de aventura os livros mais tranquilos. Essa técnica de aplicação infinita nos solicita recorrer à *Odisséia* como se fosse posterior à *Eneida* (Virgílio precedendo a Homero)¹²⁸. Voltando ao que nos interessa, minha tendência é escolher — por requinte estético e bom gosto de minha parte — ao *El pozo* [O poço], e não este livro que tenho nas mãos, apesar de ter-me intrigado o título: *A máquina de ler pensamentos*. E vou dizer o porquê. Tenho uma inclinação a classificar as narrativas em duas vertentes, aquela de

¹²⁵ Lanza faz referência ao Menipo de Luciano de Samósata.

¹²⁶ (Valéry, 2011, p.43)

¹²⁷ Relativo ao escritor Pierre Menard ou estudioso de sua obra. Sobre Pierre Menard ver: (Borges, 2007).

¹²⁸ (Borges, 1995, p.54).

quem escreve o que conhece e aquela de quem escreve para conhecer. Eu prefiro *El pozo* exatamente por enquadrar-se, segundo o meu diagnóstico, na segunda vertente. Em *El pozo*, o narrador, Eládio Linacero diz: “Es cierto que no sé escribir, pero escribo de mi mismo”¹²⁹ [É certo que não sei escrever, mas escrevo de mim mesmo], ele discute a narrativa na medida em que ela é narrada, e essa estrutura, a de uma história que se conta na medida que é contada, ou seja, que se conhece na medida que é escrita, é o procedimento da narrativa onettiana inaugurada em *El pozo*. Em *La vida breve* [A vida breve] isso se torna mais evidente. Mas sabemos que não foi Onetti que inventou essa estrutura, ela pode ser lida no *Quixote* de Cervantes. No entanto, na literatura onettiana, toda história é inoperante, o texto se faz na impossibilidade de contar-se, o tema é a própria inoperância da história que ele pretende desenvolver. Esse é o inferno, há sempre um terceiro que testemunha e furta o presente ao narrar. Quem narra afinal, o narrador é aquele que é narrado ou quem é narrado narra por ser narrado pelo narrador?

Se quem é narrado também narra é por servir de intercessor ao narrador. Esse terceiro, o *testis*, testemunha, passa a ocupar um não-lugar da articulação da linguagem e acaba por ser regulado pelos paradoxos da mesma, regulando a realidade a partir de um ponto inextenso, onde ser testemunha, em todo caso narrador, não é pertencer ao mundo, mas, ser o seu limite. O *Monsieur Teste* de Valéry, por exemplo, “*não é outro senão o próprio demônio da possibilidade. A preocupação do conjunto do que ele pode o domina. Ele observa a si mesmo, manobra a si mesmo, não quer ser manobrado*”¹³⁰. Em todo o *Cycle Teste*¹³¹ o que há é sempre um conjunto de hipóteses pessoais que tem o trabalho do espírito como tarefa infindável. O que importa “é antes a intensidade especulativa do que o resultado tranquilo de uma obra”¹³². Terminei de beber o expresso, agradei a Lanza pelo livro e saí do Berna folhando aquelas páginas e pensando em que medida poderia relacionar *A máquina de ler pensamento* a este texto, na medida em que, paradoxalmente, o que aqui é escrito ocorre entre ele e nele mesmo. E Lanza?, certamente continuou a sua fala no Berna, acredito que voltou a sua posição na, digamos assim: história da literatura, e sentado à mesa com Jorge Malabia,

¹²⁹ (Onetti, 1967, p.8).

¹³⁰ (Valéry, 1997, p.11).

¹³¹ Conjunto de 10 textos que compõem *Monsieur Teste* (1997), incluindo o prefácio (Barbosa, 1997, p.133-166).

¹³² (Ibidem, p.166).

o irmão de Federico, diz-lhe rindo: a poesia está feita com o que nos falta com o que não temos, é interminável, jamais existirá um livro único e decisivo¹³³. E eu voltava a fazer relações com aquilo que me interessa no momento, pensava que se existe alguma fraqueza na educação, ela está, justamente, em entregar-se aos domínios do conhecimento, no qual impera o evidente, o repouso de sistemas definidos, as cartilhas dos fazeres, a verdade dos dados e fatos imediatamente associados à presença; aos automatismos do intelecto. A educação como numa narrativa de quem conhece o que escreve, balizada pela concepção de que o pensar é representar pela *perceptio*. Tudo bem, mas isso não é a educação, ela não pode ser definida com uma essência e sim como forças e vontades, e se concebo a educação como aquilo que se faz para conhecer o que se faz no próprio ato do que é feito, ela passa a erguer-se na desordem vital que se insinua como processo e, como processo, não se efetua como modelo ou a partir de modelos, automatismos, facilidades do já dado, repetições do mesmo. Mas, pela rigorosa análise do processo de criação de si mesma. Assim como o estudo da linguagem a educação do mesmo modo que a escritura, passa a ser uma passagem de vida. Estuda-se para si, para nada operante, nenhuma execução, senão a própria execução executante na ação vital de abandonar a facilidade de qualquer esquematismo. Ao ter um currículo em mãos, lê-lo sublinhando suas potências e com elas fazer devir um *currículo-especulativo*, utilizar a técnica do anacronismo deliberado e povoá-lo de aventuras e lembrar a famosa frase de Paul Valéry em *Tel Quel*: É preciso ser leve como um pássaro e não com uma pluma¹³⁴. E

O jogo perpétuo

Há uma história que poderia ser contada pelas marcas nos tijolos da antiga Nínive que sob as areias de Cujunguik guardavam inscrições do filho do rei Khorsabad. Outra, podendo ser a mesma, mas expressa de outro modo em outro tempo e espaço, contada pelas misteriosas inscrições em tábuas de madeira achadas na ilha de Páscoa. As histórias são muitas e uma só, como um só homem poderia ser todos os homens. Scoto Erígena, disse, certa vez, que a Sagrada Escritura contém uma infinidade de sentidos. Testemunhar é doar à história contada contornos desejados da criação estética de um sentido. É como dar ao homem a roupagem de todos os homens. Avançando ou retrocedendo diante do espelho, falseia-se perpetuamente o presente e a história opera como a linguagem, aludindo, em um jogo perpétuo, o puro espaço da ficção.

¹³³ (Onetti, 1984b).

¹³⁴ (Valéry, 1941, p. 32).

sentia, a cada passo, o ressoar de meu calcanhar como uma combinatória algébrica do jogo de perguntas e respostas que havia travado no Berna.

II um diálogo no Berna (O Anjo mau?)

- Vejo que estás de cotovelos prostrados nesse balcão, parece que te entregas a ele com grande e sincera devoção. Quem és tu?
- Não sou, penso.
- O que pensas com tanta intensidade?
- Penso o pensamento e a própria intensidade.
- E o que pensas?
- Não sei.
- Como é que dizes que pensas o pensamento se não sabes o que pensas?
- Penso o que ignoro.
- Como podes pensar o que ignoras?
- E como poderia acontecer o seu contrário?
- Como assim?
- Como posso pensar aquilo que sei?
- Ora, como pode pensar no que não sabes?, se não sabes como poderias organizar o pensamento a fim de compreender o que se sabe?
- Fico admirado que um homem se afeiçoe com aquilo que julga saber. O saber não me interessa e sim a intensidade e a potência de um movimento do pensar em função de uma criação. Funcionar para criar. Não vejo como separar a compreensão da criação.¹³⁵ Se digo que estou pensando quero dizer que estou pensando e só; é essa minha ação, eu inteiro penso, é fisiológico, não se pensa com a cabeça. Meus cotovelos pensam com o balcão e agora nós tentamos ver-nos pelo olho de um anjo que habita o nosso poder.
- Por quê?

¹³⁵ (Valéry, 1998, p. 219).

- Como assim, por quê?
- Por que o saber não te interessa, não és um Educador?
- O saber não me interessa, pois se sabe menos aquilo que se julga saber do que aquilo que se sabe saber ignorar.
- Ha, ha, ha, que insensato!
- Então, meu colega, como se pode apreender a verdade senão por si mesma? De modo nenhum se apreende, se fosse primeiro o apreendente e depois o apreendido¹³⁶. Assim como me é perfeitamente inútil saber o que não posso modificar¹³⁷. E ao colocá-lo nesse movimento de modificação o saber já é o que não se sabe. Como disse certa vez Felisberto Hernández a respeito de sua literatura: Estou inventando algo que ainda não sei o que é. Assim funciona a verdade e o pensamento, somente são apreendidos neles mesmos. Falar disso é sempre inventar algo que ainda não se sabe o que é, e não se saberá, pois formular a questão a partir da acepção de quididade...
- Não entendo.
- Então julgas que a verdade é apreensível de outro modo e em outra coisa?
- Claro!
- Pois, diria com Nicolau de Cusa¹³⁸, que fora da verdade não há verdade, fora da circularidade não há círculo, fora da humanidade não há homem. Portanto não se encontra a verdade fora da verdade, nem de outro modo, nem noutra coisa.
- Deixa-me, estás fora da razão. Como posso então conhecer o que é a pedra, o que é o homem, e muitas outras coisas que sei e conheço?
- O que é o homem?, o que é a pedra?, conheces, sabes!?
- Sei, oras. Uma pedra é isto e aquilo, e um homem pode ser morto por uma pedra atirada por outro homem irritado.
- Pois bem, então dizes o que é a pedra exemplificando seu uso e o homem caracterizando-o como mais frágil que a pedra e como mortal.
- Não, não falei isso, pois já não entendo mais nada desta conversa. Eu não sei dizer o que é o homem e a pedra, mas, tem gente pesquisando que sabe. Agora me deixa em paz, não molestes o meu debruçar com esse turbilhão insano de palavras, a dificuldade me faz espreguiçar.

¹³⁶ (Cusa, 1964).

¹³⁷ (Valéry, 1941, p. 188).

¹³⁸ (Cusa, 1964).

— Não sabes nada disso e os que dizem que sabem apenas julgam saber. Uma vez feita a interrogação a respeito da quiddidade daquilo que julgas saber, como fizeste utilizando a pergunta “o que é?”, afirmarás, assim como de certo modo também o fizeste, que não podes exprimir a verdade mesma, nem do homem como tampouco da pedra, pois a pergunta, feita desse modo, exige apenas circunscrever uma resposta sem de fato chegar a uma definição; levando em consideração que definir quer dizer: dar um limite, limitar, demarcar, dar o sentido verdadeiro. “A questão *Que é?* prejudica a Ideia como simplicidade da essência; então, é forçoso que a essência simples se contradiga, pois ela tem de compreender o não-essencial, e compreendê-lo *em essência*”¹³⁹. Nietzsche...

— Vejamos!, agora já me apareces com outro nome: Cusa, Nietzsche, Fernández...

— Hernández...

— Tá, está bem. Seja a criatura que for.

— Isso o incomoda?, é que para mim, toda invenção depende de um arquivo. O que interessa numa comédia do intelecto é descrever o que uma criação suscita à consciência de quem a estuda, e, com esse arquivo, que é o de qualquer criador, ou, como dizes, criatura, fazer nova criação.

— Tudo bem, entendo. Então isso já não me incomoda. Mas é esquisito, pois, como pode um diálogo estar cheio de citações?, para ser um diálogo de verdade deve ser livre de indicações que o excedem, não é?, mas, tudo bem. Diz-me o que ias dizer ao falar em Nietzsche.

— Ao certo estás pensando que isto que aqui se escreve é uma representação de um diálogo. Mas, não é disso que se trata, escrevemos um diálogo e com ele citamos, pois, nos valem dessas ideias para compor o que queremos aqui dialogar. Uma citação é a memória de um escritor, uma memória impessoal onde se falam todas as línguas. Então, meu caro, devo afirmar-te que aqui nada se representa, não há nenhuma relação de correspondência, o que aqui se diz é obra deste mesmo texto, uma relação direta com você, leitor. Afirmo que é tudo verdade, inclusive, e principalmente este diálogo. E, voltando a Nietzsche e às citações, em *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*¹⁴⁰, texto de 1873, ele dizia que “Assim como o som convertido em figura na areia, assim se comporta o enigmático X da coisa em si, uma vez como estímulo

¹³⁹ (Deleuze, 2006, p.131).

¹⁴⁰ (Nietzsche, 1978).

nervoso, em seguida como imagem, enfim como som. Em todo caso, portanto, não é logicamente que ocorre a gênese da linguagem, e o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém, se não de Cucolândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas”, “[...] as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são[...]”¹⁴¹.

— Começo a gostar disso. Então isso quer dizer que quando pergunto Que é? e, de certa forma, vínculo à pergunta uma resposta, começo a viver a resposta como uma ilusão de verdade, como se soubesse a essência da coisa perguntada e, no entanto, esquecendo que é ilusão passo a viver essa verdade como um dinamismo espaço-temporal enclausurado numa memória, limitado em um sentido verdadeiro. Então, é por isso que dizes que não te interessa o saber, pois se sabe menos aquilo que se julga saber do que aquilo que se sabe saber ignorar?

— Certamente.

— Tendo o que me disseste em perspectiva sei saber ignorar a essência das coisas, mas posso circunscrever onde estão, o que fazem e, quem sabe, o que querem, por isso, irritado, falei que a pedra poderia matar um homem, isso foi fácil dizer. A pedra virou um elemento de cena para o drama de tua morte, já que Drama significa “ação”, no sentido de caracterizar a representação teatral, pois, com voz professoral posso dizer que o termo foi assim utilizado na Grécia arcaica e o mesmo uso se faz hoje, englobando-o aos conceitos de tragédia e comédia.¹⁴²

— Sim, e observo que todo saber é sempre um traçar limites, todo saber é um estancar todo e qualquer fluxo e movimento, pois nenhuma imagem é igual a si. Então, pode-se reivindicar, sempre e a cada vez, a frase do Sêneca de Poe: *Nil sapientiae odiosius acumine nimio*¹⁴³.

— Posso dizer então que todo conceito é uma ficção?

— Vamos com calma, mas, de certo modo sim. Por exemplo, ao pensar a literatura, seja a sua história, seus contextos, suas relações sociais e contingentes, ou ainda, a formulação da questão o que é a literatura? já é a própria literatura, uma vez que, a literatura se organiza como um ato de linguagem¹⁴⁴. Nesse sentido, pode-se observar a

¹⁴¹ (Ibidem, p. 48).

¹⁴² (Nuñez; Pereira, 1999, p.99).

¹⁴³ Frase utilizada como epígrafe no conto “A carta Roubada” de Edgard Allan Poe, consta a seguinte tradução: “Na sabedoria, nada mais odioso que julgar-se sábio” (Poe, 1996, p. 63).

¹⁴⁴ (Foucault, 2000).

circularidade que se confere ao argumentar a respeito de um possível conceito de literatura, visto que ao buscar conceituar a literatura tem-se ela mesma como conceito. Desse modo todo conceito é uma ficção, ele “não existe enquanto coisa, mas existe enquanto condição *sine qua non* para se lidar com as coisas”¹⁴⁵.

— Então poderíamos dizer que na história das ideias, se os conceitos podem ser lidos como ficções, não deixam de ser textos dramáticos, ou seja, podem ser considerados como textos que se qualificam para uma encenação que prescinde de um palco propriamente dito, mas, são evocados como uma instância de efeito estético?

— Creio que sim, Valéry ao fazer uma apresentação¹⁴⁶ ao *Discurso do Método* de Descartes diz que o que atrai sua atenção no *Discurso* é a narrativa da vida de Descartes e das circunstâncias iniciais de sua pesquisa. O que é interessante é a presença dele nesse prelúdio de uma filosofia, opondo-se à arquitetura escolástica onde prepondera o lema *individuum est ineffabile* [do que é individual não se pode falar]. E então Valéry diz que para ele o “verdadeiro Método de Descartes devia-se denominar o *egotismo*, o desenvolvimento da consciência para os fins do conhecimento”¹⁴⁷. Valéry, a seu modo, retoma Descartes para o que lhe interessa, e faz da operação cartesiana com o Eu se parecer com um romance. Ele mesmo afirma ter lido o *Discurso do Método* como um romance moderno, como um drama ou um movimento literário¹⁴⁸. O barbudo da dióptrica de Descartes, por exemplo, não passa de uma ficção evocada como efeito estético para falar filosoficamente dos princípios da visão.

— Ulalá!

— É disso que se trata.

— Flusser ao falar desse tema mencionou o experimento do físico Arthur Stanley Eddington¹⁴⁹ que disse: Tomem como exemplo esta mesa. É uma tábua sólida sobre a qual repousam os meus livros. Mas isto é ficção, como sabemos. Essa ficção é chamada “realidade dos sentidos”. A mesa é, se considerada sob outro aspecto, um

¹⁴⁵ (Bernardo, 1999, p. 140).

¹⁴⁶ (Valéry, 1955, 11-61).

¹⁴⁷ (Ibidem, p. 57).

¹⁴⁸ (Valéry apud Agamben, 2007, p.121-123).

¹⁴⁹ Arthur Stanley Eddington, astrofísico britânico, que em 1919 apresentou a sociedade anglófona os trabalhos de Albert Einstein a respeito da teoria da relatividade no artigo “Report on the relativity theory of gravitation” e a partir de 1920 concentrou-se aos estudos da física quântica. “Para Eddington, ainda que o sentido cotidiano da mesa pareça distante daquele captado pela redução efetuada através da física teórica na ‘realidade’ a referência que temos da mesa não deixa de ser a da ‘coleção de partículas elementares que executam o comportamento microfísico adequado’, isto é, o comportamento ‘sólido’ que dela esperamos” (Bernardo, 2002, p. 15).

campo eletromagnético e gravitacional praticamente vazio sobre o qual flutuam outros campos chamados “livros”. Mas isto é ficção, como sabemos. Essa ficção é chamada “realidade da ciência exata”. Se considerada sob outros aspectos, a mesa é produto industrial, e símbolo fálico, e obra de arte, e outros tipos de ficção (que são realidades nos seus respectivos discursos). A situação pode ser caracterizada nos seguintes termos: do ponto de vista da física é a mesa aparentemente sólida, mas na realidade oca, e do ponto de vista dos sentidos é a mesa aparentemente oca, mas sólida na realidade vivencial e imediata. Perguntar qual destes pontos de vista é mais “verdadeiro” carece de significado. Se digo “ficção é realidade”, afirmo a relatividade e equivalência de todos os pontos de vista possíveis¹⁵⁰.

— Bárbaro!, se fosse sobre uma comédia intelectual da educação o teu interesse, poderias começar com a imagem do caçador agachado diante da lama, escrutando a marca de uma pata, analisando os sinais com a acuidade de seu intelecto, afim de identificar e chegar a sua presa. Esse gesto é, talvez, o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano, a ele, quem sabe, pode-se atribuir o início daquilo que podemos denominar como certo drama do intelecto, uma comédia cultivada a explorar o vigor do espírito dedicado a criar. Já que a tarefa do espírito seria a de aumentar o grau de racionalidade, de consciência, mesmo mesclando-a com fatores obscuros, tudo o que o ser humano realiza é, de algum modo, resultado de racionalidade e podemos inferir alguns de seus efeitos na cultura ocidental tal como a conhecemos.¹⁵¹

— Vejo que estamos de acordo.

[garçom] — Senhor?

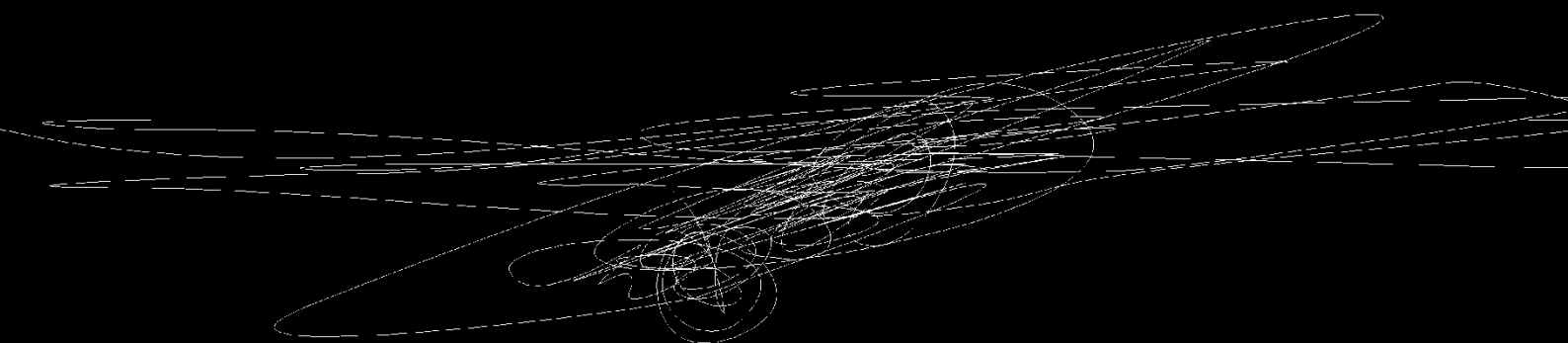
— Um expresso, por favor!

[Lanza] — *Permítame entrometerme, le quería decir que*: Justamente tenho este livro aqui comigo, foi publicado mais ou menos na mesma época que *El pozo*, que você já conhece...

¹⁵⁰ (Flusser, 2006).

¹⁵¹ (Pimentel, 2008, p. 32).

Exercícios



exercício 1
(diálogo)

Professor Heidegger <P.H.>
Licenciando Federico <L.F.>

[de uma conversa sobre o ensino]
[professor e licenciando]

< L.F.>

— *Bitte, entschuldigen Sie mich!*; professor Heidegger?

< P.H.>

— Sim!?

< L.F.>

— Há muito penso em citá-lo para um encontro; vejo que, fortuitamente, encontramos no mesmo espaço. Posso falar-lhe?... Dispõe de tempo para uma conversa?...

< P.H.>

— Certamente.

< L.F.>

— Ocuparei essa cadeira com estas coisas, isso o incomoda?

< P.H.>

— Sinta-se à vontade.

< L.F.>

— Com licença; despejarei tudo aqui. Até parece que estou sempre a carregar um mundo, como um camelo cheio de fardos às costas. Mas, não se engane, não carrego

fardos, aqui levo apenas meus brinquedos para que intercedam em novas criações, não os carrego de fato, passeio com eles. Do mesmo modo que posso achá-los posso perdê-los, e isso não me aborrece, aliás, os esqueço a cada novo encontro. *Assim me quer o narrador!!!*

< P.H.>

— Estamos incisivamente entre as coisas que cotidianamente nos circundam meu rapaz. Estamos sempre em relação com as coisas. Mesmo que me incomode, o que não é o caso, devo lidar com essa qualidade de comércio entre os entes. Existir na autenticidade é fundamentalmente não abandonar-se a si e fazer da relação com as coisas uma entrega decidida. Faça isso, ocupe a cadeira, crie um espaço nesse vazio. Faça desse vazio a sua criação, seja decidido e encare, sempre, a possibilidade mais própria desse ente que és. Não se petrifique na realização, mas saiba que na decisão assumes a tua própria culpabilidade longe da cápsula do Eu.

< L.F.>

— Certo, Professor Heidegger. Vejo que teus esforços prezam pela atenção ativa a cada ato de que somos capazes de efetuar. Não deixar-se levar pela cotidianidade mediana; prestar atenção a essa... como dizes? Inautenticidade, para que possamos ser autênticos, isto é, mais que meramente homens. Aliás, sei que não gostas dessa palavra por ser demasiadamente antropológica e julgar aos homens, por toda a história da metafísica, apenas como entes de mera presença. São esses os termos que escolheste, não é mesmo?

< P.H.>

— Acomode-se à mesa meu rapaz, acabei de chegar e já chamei o garçom. Vou pedir um Moca... você me acompanha?

< L.F.>

— Professor, aqui chamamos apenas: café... o que acha se pedimos uma cerveja? Afinal, preste atenção aos dizeres da placa: cervecería-berna. Aqui, nesta colônia suíça de província literária, os encontros fortuitos acontecem no Berna e os encontros mais

charmosos e pomposos *en el Bar del Plaza*. Se estivéssemos lá, poderíamos pedir um *Simmons Fizz*, como fez o velho Larsen na noite em que queria ser reconhecido, mas, aqui cai bem pedir uma cerveja. Aliás, acho que já deve saber de nossas vantagens.

< P.H.>

— Vantagens?

< L.F.>

— Sim, creio que neste caso podemos utilizar-nos dessa palavra. Uma vantagem é um ganho com relação a algo, um proveito. Com relação a beber cerveja estamos ganhando. Só ficaremos bêbados caso isto sirva ao narrador, caso contrário poderemos beber durante uma noite inteira, um livro inteiro, se preferir. Outra questão é que raramente o narrador lembra de que devemos ir ao banheiro durante a conversa. Beba o que quiser, fique a vontade, mas, neste caso creio que cai bem uma cerveja. Diga cerveja e a formalidade resvala, depois, é claro, podemos pedir o café.

< P.H.>

— Interessante a sua colocação, não havia pensado nisso.

< L.F.>

— Preste atenção professor Heidegger, em nosso caso, nada pode ser pensado, tudo é arrastado conosco, como uma sombra, inclusive o pensamento e o pensado. Somos funções, criaturas intercessoras de ideias ou dramas do intelecto. Modos de vida ou de viver um pensamento. Somos o próprio pensamento-vida. Ou se quiser, personagens.

< P.H.>

— Não sei se entendi meu rapaz, mas, voltando a tua fala ANTERIOR: a qualidade de ser homem está no ato de estar-sendo, somos na indecisão de um *simnã* como resposta, hesitação, diriam alguns; somos tempo, e o tempo jamais incorpora somente aquilo que podemos chamar como simples-presença. Com isso, posso dizer que me disponho ao tempo, pois considero que estar disposto significa sintonizar-se na abertura de ser-no-mundo, uma disposição que, longe de ser um modo

psicologicamente representado podemos chamar de *St...*, *Stim...*, bem, creio que neste idioma pode ser dito: tonalidade afetiva, um estado de humor que antecede qualquer compreensão. Somos essencialmente ocupação; senhor?...

< L.F.>

— Federico, pode chamar-me de Federico. — Você quis dizer: *Stimmung*. Pelo que parece, não conseguirá pronunciar nada em alemão. É certo que este diálogo toma forma à medida que é escrito, mas, creio que o narrador deliberou por uma decisão prévia e quer fazer que ela tome alguma forma. A decisão, conforme estas palavras que ele me faz dizer a seguir, está em que você não consiga pronunciar nada em alemão. Se quiser filosofar, professor Heidegger, terá de fazê-lo em português. Eu não, o nome que carrego pressupõe muitas possibilidades de associações, e acrescente um sobrenome, por exemplo: Malabia, e essa multiplicidade não se restringe, mas remete a um campo que é o da literatura onettiana. Esse nome se potencializa associado ao mundo literário e desconheço algum histórico para além desse registro, posso tudo e nada ao mesmo tempo. Desde que seja escrita e queira ser escrita, seja por um narrador ou uma voz narrativa, ou sei lá o que for aquilo ou aquele que escreve, qualquer palavra pode sair de minha boca: *Stimmung*, *Ereignis*, *Dasein*, *Verstelltheit*...ou fazer parecer, por um efeito de real, que saíram de minha boca. Claro que tudo isso também tem validade contigo. Mas, neste caso, o narrador não quer e não vai permitir que isso ocorra, a não ser que você, de algum modo, tome a voz narrativa. Não importa, voltemos ao diálogo.

< P.H.>

— Ocupemo-nos, então, com uma fala direcionada Federico. O que fazes?

< L.F.>

— Licenciatura, sou licenciando.

< P.H.>

— Em que estás licenciando-te?

< L.F.>

— Não se ofenda, mas, creio que não vem ao caso. A disciplina não vem ao caso. Interessa-me o ato e a possibilidade que me suscita uma licenciatura, ou seja, o ensino e seus meandros. Vejo que está disposto, ou como dizes: sintonizado a uma fala preletiva ou interrogativa. Assumes imediatamente uma posição de comando? É essa a sua única máscara? Pensando no professor espanhol que conhecestes em Darmstadt, na qualidade de licenciando devo valer-me dessa sua exemplaridade? Nessa vida que tenho entre-livros já esbarrei com a ideia de que “As máscaras cessando de comunicar e de deslocar-se, se confundem numa rigidez de morte”¹⁵². O senhor se mortificou com a máscara do filósofo professor? Nem aqui, consegue deslocar-se?

< P.H.>

— Deslocar-me?

< L.F.>

— É, professor, faça um esforço.

< P.H.>

— Está bem, vamos pedir uma cerveja.

< L.F.>

— Agora que já pedimos a nossa cerveja, vou fazer uma pergunta que não considero inocente: O que diria se eu lhe pedisse uma opinião sobre o ensino de uma Introdução à Filosofia?

< P.H.>

— Pois é, meu rapaz, imagino que essa pergunta está permeada de algumas leituras da filosofia heideggeriana, partindo dessa premissa, imagino que sabes que no pensamento heideggeriano a filosofia não se deixa denominar por algo diverso de si mesma?

¹⁵² (Deleuze, 1994, p.13).

< L.F.>

— Sim, sei. E também sei que, seguindo uma sentença de Novalis o pensamento heideggeriano afirma que a filosofia é propriamente uma saudade da pátria, um impulso para estar por toda parte em casa¹⁵³. O sentido disso estaria em chamar a atenção para a ideia de que, estar por toda parte em casa quer dizer: estar no mundo como um “a caminho” essencial que, na analítica existencial, significa um modo fundamental do ser desse ente, chamado heideggerianamente de *Dasein*, como finitude. Ou seja, professor Heidegger, vamos deixar mais claro para poder adiantar esta conversa e não torná-la por fastidiosa demais. A resposta, sempre circular e não determinista a respeito do ensino da filosofia, ou ainda, sua introdução, estaria em dizer que é impossível introduzir à filosofia, pois, qualquer introdução seria estar de fora da filosofia, visto que a filosofia repousa em seus próprios princípios e leis, então ela é um movimento, um fluxo que, como a existência, não se deixa definir por algo diverso de si mesma. No entanto, professor, essa afirmação está acompanhada da ideia de que ser homem é já filosofar, por isso, não poder-se-ia introduzir à filosofia, uma vez que ela se confunde com a própria existência. Creio que há, nessa afirmação inocente, uma imagem moral, e é sobre isso que queria perguntar-lhe, pois, de certo modo, dessa pergunta resulta a minha relação com a Educação. Pedimos outra cerveja?

< P.H.>

— Sim, sim, peça outra. Enquanto ela estiver a caminho vou ao aposento dos fundos...

< L.F.>

— Vá, professor Heidegger, e não se esqueça de ser autêntico em sua cotidianidade mediana. É a segunda porta à direita.

< P.H.>

— Pois bem, meu rapaz creio que a cerveja daqui está, preponderantemente, com mais teor alcoólico do que costumo provar.

< L.F.>

¹⁵³ (Heidegger, 2006, p.06).

— Não percebo a diferença.

< P.H.>

— Pois bem, então seguimos. Começo a pensar que, como filósofo e professor, posso estar preso à máscara dessa nomeação que me identifica. Fazendo da própria filosofia a condena de um pensamento reativo, pois, mesmo propondo que a filosofia e o filosofar desenvolvem-se em uma ambiguidade essencial, e que seu autoquestionamento é determinável somente a partir de si, acabo por julgar a vida opondo-a a valores pretensamente superiores de si mesma. A filosofia parece ocupar o lugar de uma busca daquilo que não se alcança. Um evento cairológico, ou ainda, pode ser interpretada como parusía. Digo evento cairológico, pois diante da circularidade da própria busca, isto é, da origem como a própria existência autêntica, a filosofia se daria somente no momento preciso de sua decisão. Um momento favorável e propício da existência autêntica.

< L.F.>

— É isso. Nessa circularidade sabemos o Ser como indeterminável em definição. No entanto, mesmo que substitua a pergunta da tradição: o que é o ser?, pela pergunta: qual o sentido do ser?, invoco uma compreensão pré-ontológica ao Ser. Não é mesmo?

< P.H.>

— Exatamente.

< L.F.>

— Então, mesmo que o ser seja essa dupla remissão a que denominou *Dasein*, implicando na ruptura com a concepção dualista de homem como *animal rationale*, mesmo assim, pelo uso de uma interpretação circular na qual a analítica existencial decorre de uma autoreferência do homem como ser-no-mundo, tendo-o como exterior a si ou como um observador, mesmo assim, essa concepção, apesar da ruptura com a tradição, faz com que a filosofia assegure o seu discurso por meio de pressupostos implícitos ou subjetivos que estariam em seu começo. Então, o começo da Filosofia está vinculado a sua essência como existência e como discurso.

< P.H.>

— Isso mesmo meu rapaz.

< L.F.>

— Então, professor Heidegger, desse modo, mesmo que por pressupostos implícitos e subjetivos, a filosofia trata dos assuntos do mundo, por meio da concepção de ser-no-mundo, sob o signo do cuidado e da espera¹⁵⁴. Assim, o ser é a gênese e essência da filosofia; trata-se, desse modo, de dar um sentido à filosofia pela sua origem no ser. Mesmo que faça do ser o verdadeiro diferenciador da diferença, não subordinando à mesma ao Igual, mas pensada no Mesmo como o Mesmo, consegue-se, com essa afirmação professor Heidegger, eliminar certa mediação que haveria na diferença ontológica, ou seja, no não que há entre o ente e o ser?¹⁵⁵ Não haveria aí uma fenda, no qual o ente se subordinaria à representação? Se assim o for, volta-se ao problema de conceber a Diferença subordinada a uma identidade a ser representada, mesmo que essa identidade seja o ser. E a Diferença que escapa à representação só se parece com a Diferença.

< P.H.>

— Vou pedir uma porção de amendoim.

< L.F.>

— Então, professor Heidegger, não existe um único problema em filosofia que não se tenha podido enunciar de maneira tal que não subsista qualquer dúvida sobre sua existência, principalmente quando essa filosofia¹⁵⁶, se quer: a Filosofia. Não existe filosofia quando não há dissensão filosófica, não é mesmo? Então, penso a Filosofia e, por extensão, a Educação como dissensão, como paradoxais, de modo a furtar-se o presente afirmando os sentidos de passado e futuro ao mesmo tempo. Uma tarefa que não se enraíza. Rizomaticamente está do lado do percurso e não da terra, de casa ou do ser. Sem programa, sem intenção, uma criação continuada que, a cada instante faz de si mesma um *mise en scène*, no entanto, nada representa, é ela mesma o seu movimento e

¹⁵⁴ (Nancy, 2000, p.114).

¹⁵⁵ (Deleuze, 1988, p. 118).

¹⁵⁶ (Valéry, 1998, p. 245).

a própria cena. Desse modo, não carrega fardos. Não coloca a existência como um drama opressivo de sua indigência, explicando-a ou interpretando-a, pois, quando a identidade das coisas é dissolvida, o ser se evade, não se conhece a existência, não se quer nada com o ser; dissolvendo a identidade atinge-se a univocidade e põe-se a girar em torno do diferente¹⁵⁷ ...

¹⁵⁷ (Deleuze, 1988, p. 121).

exercício 2

(epístolas)

[das cartas de um escritor]

a carta

A carta é um diálogo escrito com o que fica da ausência do outro, algo como o ressoar de uma palavra-voz. Uma carta sempre exige a desapareição elocutória do outro para, em certo silêncio, incluí-lo como destinatário e leitor. A carta que, seria por definição um texto destinado a outrem, também pode constituir-se como um exercício pessoal de escritura. Pelo gesto de escritura atua sobre o remetente ou aquele que a escreve, e, pelo gesto de leitura e releitura atua sobre aquele que a recebe, o destinatário ou leitor. Essa dupla função de escritura-leitura, escritura/leitura, escrileitura que consta nesse tipo de texto aproxima a carta aos *Hypomnematas*, *log-books*, *cahiers*, *blocos de notas*, *diários*. Mais que uma comunicativa, uma missiva com um destinatário, a carta pode funcionar como um material ou um programa de auto-consciência, um exercício para um diálogo consigo mesmo. Um jogo onde a ação sobre os outros não se esquece de funcionar como um mecanismo: outros-si-mesmo.

[carta I]

Já que ninguém resolve emprestar-me uma máquina e os dias continuam a passar, como de costume, é necessário que eu me disponha a desenhar estes signos e você se disponha a lê-los.

Desde nossa última conversa no Berna, estive pensando a respeito disto que escrevo aqui. Penso que não preciso deixar grifado ou grafado, pois você sabe e eu sei, nós sabemos que isto que escrevo não pode ser nenhuma representação a respeito do meu pensamento e jamais saberei ou saberemos o que é que se passou em todo o movimento do meu ou do nosso pensar, mas, o que escrevo é o esforço por sabê-lo e dele decorrerá outro movimento a respeito do movimento primeiro, buscando deste modo ludibriar a minha e a nossa tendência redutora em lidar somente com uma imagem do pensamento, trazendo à unidade toda diversidade e multiplicidade. Sabemos, (não é meu caro?) que nosso espírito é feito de desordem e da necessidade de ordenar¹⁵⁸. O que aqui escrevo constitui um teatro especial, figura o movimento da minha ou da nossa dramatização¹⁵⁹.

Talvez deva lembrá-lo. Você me disse no Berna que, caso eu tivesse interesse em algo, como tenho com a literatura, deveria saber dela a sua definição, saber daquilo que me interessa e dar-lhe um contorno, definir os seus limites. Lembro ter-lhe respondido: Eu escrevo, nada mais. Em seguida fomos interrompidos pela algazarra da mesa do aniversariante, nosso enfado fez com que trocássemos de assunto e a adesão ao tema teve o mesmo êxito que o bater de

¹⁵⁸ (Valéry, 1947, p.21).

¹⁵⁹ (Deleuze, 2006, p. 129).

palmas da mesa vizinha, nada mais que estardalhaço sem fundo, ou melhor, sem continuidade. Gesto comum e pouco convincente, mas que preenche certa dinâmica espaço-temporal com as artimanhas da cultura. Nós não batíamos palma, é claro, (e é até bobo eu querer lembrá-lo disso), mas nossa fala se fez do mesmo tom. Fizemos nossas afirmações e perguntas sem querer que desses movimentos se fizesse questão. Logo as esquecemos. Bem, retomo o tema nesta carta. Talvez você tenha razão. Devo dar um contorno àquilo que faço. Se escrevo, e meu interesse é a escrita literária, posso afirmar que escrevo e nada mais? Talvez eu deva expandir essa minha ideia. Quando disse que escrevo e nada mais, estava e estou dizendo que não me interessa escrever com uma meta que esteja para além do próprio ato de escrever, escrevo no esforço e atenção de um registro verbal dos pensamentos, algo como pular a própria sombra e, nesse exercício aparentemente absurdo, procuro a minha lucidez, um esforço de autoconsciência, mas, não poderia dar a essa ação um contorno para além de meu espírito, ou seja, de meu intelecto. Quero dizer com isso, que meus escritos não têm uma função para além daquela de ajudar-me a uma autovariação de mim mesmo, o outro, no caso o leitor ou o destino da literatura, é sempre um atalho para chegar a mim. Você meu amigo, como leitor, não me é um motivo, mas um meio, e te adoro por isso.



[carta II]

A propósito, lembrei-me de nossa conversa na praça dias antes do último diálogo no Berna, ao aroma dos jasmims (O aroma dos jasmims me persegue desde a leitura de *Juntacadáveres*, pensando bem, deve ser de outra data, pois aquela atmosfera se fez presente de imediato; o tipo preto sobre o fundo branco se fez odor, trazendo com ele a umidade e a brisa que poderiam estar contornando os sinuosos cantos da planta, e, não está provado que eu houvesse estado na praça de Santa María antes dessa leitura). Falávamos de São Atanásio, dizias-me que nos escritos de Atanásio a respeito da vida e conduta de Santo Antônio escrever era uma tarefa indispensável para a vida ascética. A escritura como testemunho de si. Anotando todas as ações e movimentos de nossa alma, imporíamos ao nosso corpo uma doutrina de rigor com respeito à nossa vida o que reduziria as possibilidades de cometer pecado. Claro que, naquela situação, a palavra pecado nos fez desviar o assunto e acabamos falando sobre o padre Bergner e a prisão de Larsen. Perguntavas-me qual é o segredo com respeito à literatura, por isso retomei o tema de São Atanásio que havíamos começado. Para mim está certo que não existe nenhuma técnica, nenhuma destreza profissional que não possa ser adquirida pelo exercício daquilo que se deseja. Claro que para Santo Antônio e São Atanásio a preocupação estava na vida de uma ascese religiosa, eu, no entanto, proponho-me ser um místico sem deus. A ascese está em uma vigília do pensar o pensamento, e, nessa vigília fazer da escritura uma pedra de toque para dissertar sobre aquilo que poderia ser o movimento do pensar. Com isso posso afirmar que considero

que a literatura não tem e não pode ter segredos, no sentido de entender o segredo como uma fórmula para, digamos assim, o sucesso desse empreendimento. Mas, que deve ser praticada com rigor, o rigor de uma manufatura, de um objeto manufaturado e não como atividade específica daquele que se diz um intelectual ou um artista. Afinal quem vai responder por aquilo que deseja nosso espírito? Nós mesmos. ”Somente nosso próprio funcionamento é que pode nos ensinar alguma coisa sobre toda e qualquer coisa. A intensão de todo pensamento está em nós”¹⁶⁰. “Tudo isso poderia levar-me a grandes e encantadores desenvolvimentos dos quais vou poupar-te. Uma carta é literatura. Uma lei estreita da literatura diz que não se deve aprofundar nada”¹⁶¹.

O A.

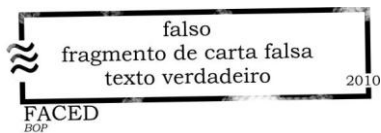


¹⁶⁰ (Valéry, 1998, p.175-177, grifo nosso).

¹⁶¹ (Valéry, 1997, p.84).

[carta III]

Reler o parágrafo anterior para relatar o seguinte. Uma frase parecida com essa que acabo de escrever e você, dentro de certa ordem acaba de ler, mas, escrita em outro idioma, em outro espaço, em outro tempo, em outras circunstâncias, enfim, outra frase oferece-nos um sentido parecido, porém diferente e pode ser lida no conto “Guayaquil” de Jorge Luis Borges [Releo el párrafo anterior para redactar el siguiente]¹⁶². Penso como Borges, aliás, não é bem assim, como poderia pensar como Borges?, desse modo meu pensar seria uma representação, devo dizer então: me sirvo de Borges para dizer que a literatura é expressa como reelaboração da literatura. Algo como uma conquista de si pela fabricação de incessante, intensa e ininterrupta especulação da linguagem.



¹⁶² (Borges, 1992, p. 167).

exercício 3

(Tradução Translexical Múltipla ou Transposição)

O exercício aqui é o de escrever um *currículo-literatura*, e a literatura é tida como o lugar das contradições e dos desacordos¹⁶³. Se nosso interesse está na intermediação de um anjo que nos faça entrar em um conhecimento orgânico do homem em geral, esse anjo somos nós mesmos como intermediários daquilo que conhecemos e o que queremos daquilo que conhecemos. Intermediários de nós mesmos, fazendo de nossa vida literatura e da literatura uma passagem de vida, tendo, enfim, toda literatura e toda invenção teórica como uma passagem autobiográfica¹⁶⁴. Podemos ponderar que a observação científica exige operações definidas que possam transformar os fenômenos em produtos intelectuais utilizáveis, transformando as coisas em números e os números em leis, e a filosofia está sempre construindo sistemas, como a ciência, para constituir um capital transmissível sendo coisa pessoal sem querer sê-lo. A literatura, no entanto, e ao contrário, visa efeitos imediatos e instantâneos, efeitos de real, ilusão referencial, fazendo-nos pensar que é cópia do real e não sendo, jamais, um programa executável nem nos mais realistas dos romances. Quão perturbada seria nossa vida se nos dedicássemos a seguir os possíveis roteiros de Flaubert ou de Machado de Assis? A ilusão referencial resulta de uma manipulação de signos que a convenção realista camufla, ocultando o arbitrário do código, e faz crer na naturalização do signo. A literatura sabe-se da ordem do pessoal e deve, pois, assumindo-se como linguagem, ser reinterpretada em termos de signos. Algo como ver com o intelecto, ou, se preferir, com o espírito¹⁶⁵. Na criação em geral, o observador é a condição de um espaço finito, ele é a cada instante, esse espaço finito¹⁶⁶. O currículo que aqui queremos inventar escrito se deixa seduzir por um texto amado, ou, visa encontrar sedução nos conteúdos programáticos para a Educação, Pedagogia, Didática, Pesquisa, Filosofia,

¹⁶³ (Blanchot, 2011, p. 33)

¹⁶⁴ (Deleuze, 1997, p.11); (Borges Apud Woodall, 1999, p. 41).

¹⁶⁵ (Valéry, 2004, p. 7); (Valéry, 1998, p. 31-33); (Cf. Barthes, 1992) e (Cf. Compagnon, 2003, p. 109).

¹⁶⁶ (Valéry, 1998, p.39).

Comunicação e, a partir dessa sedução, interessar-se por seus produtos e com eles traçar linhas outras; recorrer à expressão textual para elaborar a urgência de um currículo desagregado, inexecutável; currículo de um tempo que não passa e não para; granífero especioso e miríade de diferenças. Esses conteúdos são sempre os dos textos-mundo, mesmo quando sistemáticos ou explicativos, como em Descartes, serão sempre lidos como literários e fabulatórios. Produtos não executáveis, mas geradores de possíveis. O texto-mundo seria a conjunção dialógica do conjunto social considerado como conjunto textual. Como numa conversa entre amigos, tudo é meio e o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência¹⁶⁷, e a existência é sempre esse eu que inventamos a cada vez.

¹⁶⁷ (Bakhtin, 1981, p.223).

[Conteúdos Programáticos (CP) como mapa de restrição]

CP - I

Nos tempos da educação.¹⁶⁸

1 – Neutralidade Iluminada: Tempo nascente da pedagogia; colado à religião o educador acredita ser, também, um pastor de almas: corpos, atitudes, caráter, inteligência, sexualidade, moral. Tem como modelo a divindade, assim o educador é o mediador entre divindade e humanidade, e como *Hermes*, o mensageiro dos deuses (hermeneuta), sua missão é transmitir conhecimentos, modos de ser sujeito e valores tidos como unívocos e universais. Tempo em que se produz as condições históricas para um novo tempo educacional.

2 – Suspeita Absoluta: Tempo em que o mundo tornou-se crítico de si mesmo. As principais ideias e práticas educacionais desse tempo assumiram duas orientações: as liberais, que estavam a serviço das melhorias do capitalismo, e as marxistas, que se opunham tanto às formulações da neutralidade iluminada quanto às da suspeita absoluta de origem capitalista liberal. As orientações do marxismo tiveram uma importância decisiva nesse período. A operacionalidade de conceitos como: classes sociais, relações de produção; necessidade de conscientizar os explorados de sua exploração; lutas por emancipação e libertação de vários grupos, denúncias da escola como reprodutora das injustiças sociais e mantenedora do *status quo* cultural. Tempo em que se produzem as condições históricas para um novo tempo educacional.

3 – Desafio da diferença pura: Mudaram as condições sociais. Os espaços, as relações, as identidades. Mudamos nós. Somos educadores que educam em tempos pós-modernos. Todas as concepções e práticas atestam a existência dos diferentes que povoam nossas casas, nossas ruas. Os diferentes são aqueles que por tanto tempo ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da identidade-diferença, mas que hoje são puros, isto é, diferentes em si-mesmos, essencialmente-outros, não-idênticos, outros-diversos.

Não se dá privilégio aos tempos da educação, mas, chama-se a atenção para suas relações epistemológicas. Parece que hoje vivemos um tempo em que estamos desafiados e repensar o pensamento sobre a educação, um tempo interpretado como cultural e assim pensar a diferença não pode ser igualar os diferentes.

Na diversidade cultural, uma “docência artística”.¹⁶⁹

O mundo e as relações de identidade mudaram, assim, as relações e as práticas educacionais também. Uma docência artística anda *pari passu* com o desafio da diferença pura. Não tem modelos, não pode ter modelos, pois caso os tenha estará representando, dizendo o dito, estabilizando o *status quo*.

¹⁶⁸ (Corazza, 2005a, p.11-21).

¹⁶⁹ (Corazza, 2001b, p. 27-30).

UMA DOCÊNCIA ARTÍSTICA;

Pois, precisa-se criar trajetos, passagens, polivocidades privilegiando saberes em detrimento de culturas. Mas, não podemos confundir uma docência artística com uma estetização da docência, ou seja, educar para uma apreciação estética.

O artista aqui está ao lado do pensar.

Sem sistema de valores, sem compromisso com a inclusão uma docência artística está na ação criativa de assumir o risco de educar na “diferença pura”, para que o consenso não tenha chances de se apropriar do modelo, pois não há modelos.

“A arte e a filosofia recortam o caos, e o enfrentam, mas não é o mesmo plano de corte, não é a mesma maneira de povoá-lo; aqui constelação de universo ou afectos e perceptos, lá complexões de imanência ou conceitos. A arte não pensa menos que a filosofia, mas pensa por afectos e perceptos”¹⁷⁰.

Por que somos tão tristes?¹⁷¹

Constata-se que na educação predominam as paixões tristes.

Para não ser tomado por esse estado temos que saber que não é preciso ser triste para ser professor; é necessário, é preciso o contrário, trazer e liberar a vida e não ser morte-em-vida. Trazer a vida como fonte inesgotável de criatividade a favor daquilo que amamos no ofício (o que nos colocou a caminho desse projeto?, não pode ser uma vontade de morte), pura intensidade de vida que desqualifica toda e qualquer possibilidade da inépcia do ressentimento.

Ser triste é ser REATIVO e ser reativo é carregar o pensamento negativo e depreciador do juízo. É ter a vida em juízo e limitá-la ao juízo. O bem e o mal, o certo e o errado; a vida submetida aos limites dos juízos e dos valores.

Cenas de uma vida de professora.¹⁷²

Em cenas do mundo triste da educação, onde se apresentam as personagens reativas e ativas e, comumente, as ativas se tornam rapidamente reativas ou ressentidas somando mais tristeza ao campo.

Para não unir-se ao exército de reativos ou ressentidos, agir sem esperar ser entendido [não há comunicação] agir lutando com o que temos de menos; o riso a alegria, a inocência e o jogo ser tomado pela crítica incessante que é diferente de ser crítico a tudo e entregar-se ao niilismo e ao ressentimento de a tudo acusar como problema. Não ser niilista é agir, criar para não repetir; pensar.

CP - II

Como dar uma aula? Que pergunta é esta?¹⁷³

Lacan já disse que toda pergunta não se funda jamais a não ser sobre uma resposta. [...] não há nenhuma *ciência* objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula,

¹⁷⁰ (Deleuze, 1992, p. 88).

¹⁷¹ (Corazza, 2004, p. 51-53).

¹⁷² (Corazza, 2005a, p. 33-42).

¹⁷³ (Corazza, 1996, p.57-63).

quanto mais uma *boa* aula. Aulas são constituídas na confluência de múltiplos fatores, histórico, cultural, subjetiva e politicamente produzidos; o máximo que podemos descrever são seus padrões e modelos de aulas produzidos e assim desconstruí-los...

Nós, as belas almas.¹⁷⁴

Diferir o pensamento dogmático da pedagogia.

Abolir o “como?”

Educar numa caos-errância, num empirismo transcendental.

Programa de vida.

Nunca Mais:

(1) ter original e cópias; (2) subordinar a diferença ao idêntico e reduzi-la ao negativo; (3) trabalhar do alto do princípio de identidade; (4) amaldiçoar a diferença (5) colocar a negação como motor do educar; (6) representar na forma da identidade, sob a relação da coisa ensinada e do sujeito que aprende.

Empirismo Transcendental:

O empirismo transcendental pode ser explicitado pela ideia de um acontecimento que expressa o aumento ou a diminuição de potência num meio sem sujeito e objeto, uma duração qualitativa da consciência sem um Eu.

“O programa de um empirismo transcendental se propõe a tarefa de liberar as faculdades de sua história reativa, a fim de liberar outros poderes até então negligenciados e, com eles, outras faculdades que sejam ativas, que afirmem a vida”¹⁷⁵.

Como um cão.¹⁷⁶

Ao escrever, bebemos de fontes vivas.

Uma necessidade de escrever nos persegue como um cão.

Para escrever é preciso ler.

O erudito é um escritor em ruínas, um fósforo que se necessita riscar para que brilhe, isto é, para que emita supostos pensamentos – um *décandent*; no sentido nietzschiano.

Maquinação de uma escrita.

Perseguição de uma lógica da invenção.

Escrita que não sai da razão, mas renova a arte do pensamento ao reenviar “o pensamento para a arte”.¹⁷⁷ Quem escreve? Ora, um Desdobrado, cuja palavra passa a constituir um espaço de transgressão, em que tudo que é fixo se torna móvel, as verdades são abaladas e veem-se desmanchadas as dicotomias interior/exterior, sujeito/objeto, eu/mundo.

Esplendor de um escrevinhador impessoal.

O que quer um currículo?

Pesquisas pós-críticas em educação.¹⁷⁸

Um espectro ronda o currículo: o espectro do pós-curriculum.

¹⁷⁴ (Corazza, 2006, p. 15-19).

¹⁷⁵ (Heuser, 2008, p. 57).

¹⁷⁶ (Corazza, 2006, p. 21-36).

¹⁷⁷ (Rajchman apud. Corazza, 2006, p. 26).

¹⁷⁸ (Corazza, 2001a, p. 128-141).

É chegada a hora de mudar todas as unidades do discurso da Educação, dentre as quais, a de 'currículo'.

Não se sabe ...¹⁷⁹

Não se sabe se a sua vida consiste numa existência individual; se a sua natureza consiste num fato biológico: ou se a sua cultura consiste num modo de ser social... Deixa, portanto, de ser incomparável, único, ilimitadamente singular, para ir se tornando confiável e constante, raso e ralo, generalizado e indeterminado, simétrico e estúpido, falsificável e traduzível na perspectiva do rebanho... é essencialmente mutável, princípio pelo qual a sua própria vida se supera. Como uma ficção convencional — mas dotada de um caráter de realidade —, vive um processo de formação, no qual a moralidade é o meio necessário para o seu amadurecimento enquanto indivíduo soberano... Desligado da falsa infância que nunca houve, faz proliferarem desejos, paixões e conexões com o campo social e político... “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer 'sim'”.¹⁸⁰

“As pessoas grandes aconselharam-me a deixar de lado o desenho de jibóias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando”.¹⁸¹

CP - III

A ética nas relações educacionais na virada do Milênio.¹⁸²

Mas, o que é, afinal, considerada alguma coisa, ou um estado supremo, que todos devem atingir ou ter; e, caso não tenham, esforçar-se por adquirir?

Selecionando dentre tantas definições, indico a mais simples: ética é o que descreve e julga a conduta humana diante do Bem e do Mal; diante do que tem valor; da maneira de viver e de ser; de se relacionar consigo e com os outros; diante do sentido que damos à nossa vida, ao mundo, às coisas.

[...] o que procuramos?

Procuramos a significação jamais esgotada... por não ter sido buscada, nem permitida.

O que “ocorre”, atualmente, é que a pesquisa educacional, em sua íntima articulação com o ensino, como substrato para o ensino, tornou-se, a partir das teorizações sociais e culturais contemporâneas, a única forma que encontramos para poder modificar, um pouquinho que seja, a “mesmice” da formação docente, e a repetição quase milenar da prática pedagógica. Ocorre que, ao fazer e ensinar “a pesquisa que procura”, o que queremos é colocar em funcionamento uma outra máquina de pensar, de estudar, de escrever, de “dar aula”; de se tornar um/a intelectual público; e de construir um outro jeito ético de ser professor e professora.

Manifesto por um pensamento da diferença em educação.¹⁸³

¹⁷⁹ (Corazza, 2005b, p. 1205-1208).

¹⁸⁰ (Nietzsche apud. Corazza, 2005b, p. 1208).

¹⁸¹ (Saint-Exupéry, 2001, p. 12).

¹⁸² (Corazza, 1998, p. 9-34).

Desconfiar de qualquer nostalgia por uma origem perdida: subjetividades inteiriças, consciências lúcidas, saberes imaculados, comunidades solidárias, sociedades integradas. Desconfiar igualmente de qualquer teleologia. Toda continuidade é apenas o efeito de uma interpretação após o fato. [Dizer sim] ao movimento errático do acaso. Preferir a diferença à identidade. A positividade a negatividade. A afirmação à contradição; [...] Sair da órbita da contradição. “Para liberar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim a divergência”¹⁸⁴. O pressuposto da interioridade está na base do sujeito cartesiano. O mito da interioridade é essencial aos diversos avatares do sujeito que povoam os territórios das pedagogias contemporâneas: o cidadão participante, a pessoa integral, o indivíduo crítico. A filosofia da interioridade é o correlato da metafísica da presença. Suspeitar das ideias de diálogo e de ação comunicativa. Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade. Fazer proliferar o sinal de multiplicação. Olhar com simpatia o mundo das aparências e dos simulacros. “Destruir os modelos e as cópias para instaurar o caos que cria, que faz marchar os simulacros”¹⁸⁵. Falsificar. Confundir o referente e a representação, o original e a cópia, a cópia e o simulacro. Desestabilizar a exclusividade do original, do real e do verdadeiro. Renunciar a desvelar, desmascarar, desmistificar. [...] Nenhuma palavra de ordem, nenhum partido de vanguarda, nenhuma frente unida, nenhum intelectual orgânico. Finalmente e, sobretudo, nenhum manifesto.

CP - IV

O que faz gaguejar a linguagem da escola.¹⁸⁶

A linguagem como um conceito central para pensar a escrita e o ensino; uma ferramenta de análise; um instrumento de pensar. Com a “virada lingüística” se retirou da linguagem o papel de reflexo da realidade e lhe foi atribuído um aspecto construcionista. A linguagem pós-crítica desembaraça-se dos resíduos da fala do sujeito do humanismo, do psicologismo, do sociologismo, do empiricismo. Na linha do discurso educacional, cada educador que emita uma palavra pós-crítica, corre o risco de transgredir a ordem de outras linguagens. Ao falá-la, cada qual se lança na aventura do distanciamento de si próprio. Ela representa a vontade renovada dos educadores serem rigorosos, múltiplos e apaixonados. Nela está gravada a exigência de que nos transformemos em outros “diferentes”, sempre, até a fadiga, até ao limite exaltado de nosso pensamento.

O adeus às metanarrativas educacionais.¹⁸⁷

As metanarrativas são atacadas pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, feminismo... suas fundações balançam e suas praticantes se sentem desestabilizadas. O campo educacional é um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista. Haverá uma outra área em que os princípios humanistas da autonomia do sujeito e os essencialismos correspondentes sejam tão caramente

¹⁸³ (Silva, 2003, p. 9-17).

¹⁸⁴ (Foucault apud Silva, 2003, p.11).

¹⁸⁵ (Deleuze apud Silva, 2003, p.13).

¹⁸⁶ (Corazza, 2000, p. 89-103).

¹⁸⁷ (Silva, 1994, p. 247-258).

cultivados? A chamada “virada lingüística” na teoria social e em outros campos começa por desalojar o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social. As suposições sobre consciência e sujeito são comuns às pedagogias da repressão e às pedagogias libertadoras — a oposição binária que lhes opõem apenas revela a existência de uma essência a ser reprimida ou liberada, conforme o caso. [...] a própria noção de conscientização, tão cara a algumas de suas importantes correntes, está integralmente vinculada à suposição da existência de uma consciência unitária e auto-centrada, embora momentaneamente alienada e mistificada, apenas à espera de ser despertada, desreprimida, desalienada, liberada, desmistificada.

O saber da intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas.

O pensamento e o mundo do modelo e da estrutura têm como matriz (na Filosofia Ocidental) a metafísica representada no *platonismo*.

A metafísica no platonismo é baseada na ideia da cisão radical entre duas instâncias de realidade:

Mundo das Essências

perene verdadeiro
(imaterial das ideias)
cópias ícones
cópia – imagem dotada de
semelhança
fala
espírito/alma

Mundo das Aparências

instável falso
(coisas materiais)
simulacros fantasmas
simulacro – imagem sem
semelhança
escrita
corpo

Essa matriz dicotômica necessita de metanarrativas que deem conta do universal, da realidade. (centralizar — consciência e sujeito). Tais metanarrativas, na sociologia, história, filosofia são “ajustadas” para pensar a educação, uma vez que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. Pensar que existe um meio, conhecimento e saber, para chegar a um conhecimento não-mistificado do mundo social estaria associado à ideia de que se pode chegar a uma essência, origem ou verdade (Razão); seu contrário seria permanecer no mundo das aparências, isto é, da falsidade. No entanto, podemos seguir outra linha do pensamento da Filosofia Ocidental que está relacionado a ideia de “reverter o platonismo” [abolição do mundo das essências e do mundo das aparências]. A razão é produto de uma época e não a essência humana. Deleuze explicita em *Lógica do sentido*¹⁸⁸; que o homem, segundo o catecismo, foi feito a imagem e semelhança de Deus — cópia —, mas ao pecar perdeu a semelhança — simulacro —. Assim, podemos considerar que somos simulacros e perdemos a existência moral para entrarmos em uma existência estética e este seria um caráter demoníaco do simulacro. Deste modo o simulacro é constituído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude, é sempre cópia da cópia da cópia.

Devemos chamar a atenção para o termo *diferença*¹⁸⁹:

Diferença

Diferença

¹⁸⁸ (Deleuze, 2003, p. 263).

¹⁸⁹ (Ibidem, p. 267).

(mundo das cópias/representações)

está associado a identidade/similitude e à frase

“ Só o que se parece difere”

(mundo dos simulacros — mundo dos fantasmas)

está associado a ideia da similitude e identidade como produto de uma disparidade de fundo e à frase:

“Somente as diferenças se parecem”

“Trata-se de duas leituras do mundo, na medida em que uma nos convida a pensar a diferença a partir de uma similitude ou de uma identidade preliminar, enquanto a outra nos convida ao contrário a pensar a similitude e mesmo a identidade como o produto de uma disparidade de fundo”¹⁹⁰.

Assim podemos notar que “reverter o platonismo”, segundo Deleuze, equivale a fazer subir os simulacros e afirmar os seus direitos entre ícones e cópias. O problema não concerne mais à distinção “essência-aparência”, ou “modelo-cópia”. Esta é uma distinção no mundo da representação; trata-se de introduzir a subversão neste mundo, o SIMULACRO não é uma cópia degradada ele encerra uma potência positiva. No SIMULACRO não há mais hierarquia possível. Sem hierarquias é um condensado de coexistência, um simultâneo de ACONTECIMENTOS. A simulação designa potência para produzir um efeito. Um processo de disfarce (disFARCED)¹⁹¹. Atrás de cada máscara há outra. Potência de afirmar o caos que cria. Em *Diferença e repetição* Deleuze diz: O simulacro é o sistema em que o diferente se refere ao diferente por meio da própria diferença¹⁹².

CP - V

O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa.¹⁹³

Este CP deve ser acompanhado da leitura de Foucault, *As palavras e as coisas* e Jorge Luis Borges *El idioma analítico de John Wilkins*.

“— PE — nasceu do início de um livro de Foucault (1968, p.3), que nasceu de um texto de Jorge Luis Borges; do meu riso que ri daquele riso rido por Foucault: “Do riso que sacode, à sua leitura, todas as familiaridades do pensamento — do nosso; do que tem nossa idade e nossa geografia -, abalando todas as superfícies ordenadas e todos os planos que tornam sensata para nós a pululação dos seres, fazendo vacilar e inquietando por longo tempo a nossa prática milenária do Mesmo e do Outro”¹⁹⁴.

A educação opera a redenção e a conversão da alma, e é morte e ressurreição da vida¹⁹⁵.

“[...] ambigüedades, redundancias y deficiencias recuerdan las que el doctor Franz Kuhn atribuye a cierta enciclopedia china que se titula *Emporio celestial de conocimientos benévolos*. En sus remotas paginas esta escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e)

¹⁹⁰ (Ibidem).

¹⁹¹ Observar o termo: FARCED no texto “O currículo de areia” p. 137-147.

¹⁹² (Deleuze, 1988, p. 437).

¹⁹³ (Corazza, 2005c, p. 41-75).

¹⁹⁴ (Corazza, 2005c, p. 52).

¹⁹⁵ (Ibidem).

sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. El Instituto Bibliográfico de Bruselas también ejerce el caos: ha parcelado el universo en 1000 subdivisiones, de las cuales la 262 corresponde al Papa; la 282, a la Iglesia Católica Romana; la 263, al Día del Señor; la 268, a las escuelas dominicales; la 298, al mormonismo, y la 294, al brahmanismo, budismo, shintoísmo y taoísmo. No rehúsa las subdivisiones heterogéneas, verbigracia, la 179: "Crueldad con los animales. Protección de los animales. El duelo y el suicidio desde el punto de vista de la moral. Vicios y defectos varios. Virtudes y cualidades varias"¹⁹⁶.

O docente da diferença.¹⁹⁷

Ontologicamente o ser-docente nunca é uno, já que, por excelência, é pré-individual, mais do que um superposto e simultâneo a si próprio. Mesmo individuado, ele ainda é múltiplo, porque defasado e polifasado, encontrando-se numa fase do devir que o conduzirá a novas operações, num processo de individuação permanente: "uma seqüência de acessos de individuação, avançando de metaestabilidade em metaestabilidade"¹⁹⁸ Uma individuação enquanto caráter de devir do ser; o devir é o próprio ser, onde o ponto-limite que detona nossos devires docentes é o inexperimentado, o imperceptível, o impensável, o inominável, o indizível, o inimaginável, o intolerável; a vida é disputada à morte. A individuação mostra, de um lado, a vida; enquanto a morte fica do lado do Eu: "Toda vida é, obviamente, um processo de demolição"¹⁹⁹. O docente da diferença está dado a uma docência artística, ou melhor, uma artistagem docente.

¹⁹⁶ (Borges, 1960, p.102).

¹⁹⁷ (Corazza, 2008a, texto digitalizado).

¹⁹⁸ (Simondon apud Corazza, 2008a).

¹⁹⁹ (Deleuze apud Corazza, 2008a).

II Tranposição 1

O currículo de areia

Trace uma linha no quadro-negro e verá nas formas do giz o máximo de diferença. Eis que, *Quicquid corporis nostri agendi potentiam auget vel minuit, iuvat vel coerctet, eiusdem rei idea mentis nostrae cogitandi potentiam auget vel minuit, iuvat vel coerctet. Se uma coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potência de agir de nosso corpo, a ideia dessa coisa aumenta ou diminui, estimula ou refreia a potencia de pensar de nossa mente.* Benedictus de Spinoza; Proposição 11; *terc. parte. A origem e a natureza dos afetos*²⁰⁰.

A linha consta de um número infinito de pontos; o plano, de um número infinito de linhas; o volume, de um número infinito de planos; o hiper-volume, de um número infinito de volumes. Não, decididamente não é este *more geométrico* a melhor maneira de iniciar o relato. Afirmar que o mesmo é verídico seria uma convenção de todo relato fantástico; este relato, no entanto, é verídico²⁰¹.

Reconheço, e devo deixar claro ao leitor, que a expressão latina *more geométrico* significa: segundo o costume geométrico. Chamo a atenção que para Spinoza o pensamento é uma consciência do corpo. O mesmo modo é concebido sob o atributo da extensão e do pensamento, de maneira que corpo e a mente não estão relacionados casualmente, sendo antes expressões paralelas de uma realidade que seria Deus²⁰²; e ainda sustento que, em *Ética*, Spinoza se expressa por



²⁰⁰ (Spinoza, 2007, p.176-177).

²⁰¹ (Borges, 1992, p.179).

²⁰² (Blackburn, 1997, p.124).

axiomas, definições e teoremas e, destarte, sua filosofia pode ser conhecida como uma “geometria das emoções”. Dito isto, damos continuidade ao relato.

Leciono — parlapatório em solilóquio — num quinto andar da Avenida Paulo Gama, há algumas horas atrás, pela manhã, estava na sala 505 e ouvi um bater à porta. Abri e, sem cerimônias, logo foi entrando um senhor que me era desconhecido. Um homem alto e de feições fugidias. Quem sabe devido à minha miopia o vi assim. Estava vestido de cinza e trazia uma maleta cinza. Notei, em seguida, que era estrangeiro. Primeiramente pensei que era velho, usava um escasso cabelo penteado por sobre a calvície acentuada. No decorrer de nossa conversa, que não durou trinta minutos, soube que ele procedia da Europa Ocidental, da cidade mais populosa da França. Apontei para uma cadeira. O homem com movimentos lentos demorou a falar. Com um semblante de riso — digo semblante, pois, não poderia, não consigo definir os traços de seu rosto, mas, posso dizer que sorria — e uma voz rouca disse:

— Vendo livros didáticos; podem ser de utilidade para as suas aulas.

Com sorriso irônico e sem deixar o pedantismo de lado, respondi.

— Que tipo de livro didático o senhor vende? Pois, aqui, e em minha casa é claro, o que há em grande quantidade são livros. Livros de literatura, de teoria, dicionários, a didática magna, a Paidéia de Jaeger, livros religiosos, de métodos e técnicas, de regras, livros grandes e pequenos, obras de referência, livros raros; primeiras edições, autografados, resgatados do anonimato como o de King Shelter, livros de artista, eletrônicos em *e-book*, em *compact disk*, do século

XIX, XX e XXI. Como pôde ver, ou ouvir; livros não nos faltam. Aliás, livros didáticos muito menos. Para ser sincero, sem querer ser ofensivo, não sou adepto aos livros didáticos. Eles são, em geral, levemente sintéticos. Seria genial se pudéssemos compilar todo o pensar num livro. Um livro que contenha todos os livros. Ha, ha, ha, Convenhamos, não!?, se bem que uma babel eletrônica se nos afigura, não é mesmo?

Acomodado na cadeira que lhe havia apontado, parecia fitar um infinito entre o espaço que compreendia a distância de seus joelhos e o chão. De pernas cruzadas, com os dedos das mãos entrelaçados e antebraços apoiados sobre as pernas, depois de algum silêncio, respondeu:

— Não vendo somente livros didáticos. Posso mostrar-lhe um livro que talvez lhe interesse. O adquiri na região do Aleph.

— Ah, sim, que interessante. Respondi de imediato, em seguida nutri minha imaginação com as retenções que me havia ficado do professor Scholem, pensava: a região leva o nome da primeira letra do alfabeto hebraico e é símbolo tradicional dos místicos da Kabbalah. De acordo com Gershom Scholem, filólogo e historiador da mística judaica, o *Aleph* representa para os judeus a raiz espiritual de todas as letras e implica todo o alfabeto, e ainda, para a tradição jasídica, apresenta-se como símbolo da vontade de Deus, pois, seria a única letra que o povo judeu escutou da sua boca. E lembremos que é, também, um símbolo panteísta, e no panteísmo o universo, a natureza e Deus são equivalentes. Para o panteísmo Deus está em tudo ou, por outras palavras, Deus e o universo são um. Unindo um pensamento ao outro lembrei que, o mais conhecido sistema panteísta da filosofia moderna é o de



Benedictus de Spinoza.

— Ah, olhe só, quanta coisa em apenas um ponto, quero dizer, em um nome; estava aqui pensando e lembrei que *El Aleph* é o título de um conto de Jorge Luis Borges. Neste conto ele apresenta o *Aleph* como a idéia da totalidade do universo em um microcosmos, é um ponto no espaço que contém todos os pontos e fica no sótão da sala de jantar de uma casa situada, segundo o conto, na *calle* Garay. Você já foi a Buenos Aires?

Sem me responder abriu a maleta e colocou o livro sobre a mesa. Era um volume em oitavo, encadernado em pano. Sem dúvida já havia passado por muitas mãos. Examinei-o, seu peso era inusitado e surpreendeu-me. Na lombada, com letras bem gastas, estava escrito *Aion* e logo abaixo *Aleph*.

— Parece ser do século XIX. Observei.

— Não sei, nunca soube. Foi a resposta.

O abri ao acaso. A tipografia não me era estranha, mas não reconhecia a sua ordenação. Parecia ver um bloco amorfo de letras. Um aglomerado de frases, dados e referências em seqüência. Observando bem elas estavam organizadas com todos os critérios de pontuação, no entanto, faltava-lhes certo espaçamento e parecia não oferecer, aos meus olhos conformados em olhar formas repetidas, o fôlego necessário para enxergar o que via. No ângulo superior das páginas havia cifras arábicas. Fiquei estupefato, no entanto, pois, na página par, lia-se um número com cinco cifras, digamos: 26032 e, na ímpar, apenas três, 505. Virei a página par, e no ângulo superior do dorso lia-se um numeral de oito cifras, 88888888; nela havia uma pequena ilustração e parecia ser uma fita de Moëbius desenhada por Escher. Então, neste momento, o desconhecido me disse:

— Olhe-a bem. Jamais a verá novamente.

A afirmação parecia conter uma ameaça, no entanto, a voz não. A voz não era ameaçadora. Fixei os dedos nas páginas que havia aberto e fechei o livro. Imediatamente o abri naquela marcação e procurei em vão, folhando rapidamente algumas páginas, o desenho que me pareceu ser de Escher. Neste momento, distrai-me pensando na inscrição que havia lido na lombada, e ocorreu-me que o tempo em Aion não cresce e não diminui, é a eternidade em que passado e futuro são dimensões infinitas, nenhum tempo é rigorosamente presente. É a forma vazia, é o tempo “infinitamente subdivisível” do labirinto como reta, de Jorge Luis Borges, em *A morte e a bússola*, do tempo da Tartaruga de Zenão, da hora do chá de Alice, do instante de Nietzsche. E no caso de Nietzsche, devo ter presente que o instante é um longo corredor para trás, que dura uma eternidade; um longo corredor para diante, que dura outra eternidade; passado e futuro como eternamente ilimitados, linha reta sem fim, para frente e para trás e, para Deleuze, a menor fração possível do presente²⁰³. Para esconder o meu espanto, recorri como sempre se recorre, a uma frase pronta, querendo mascarar o interesse pelo desinteresse, ou vice-versa; querendo mascarar a ignorância e o desconhecimento pela pose daquele que sabe; de um saber tão tosco e volumoso que faz crescer uma imagem de grande ímpeto e sorriso vazio, então disse:

— É, parece interessante; trata-se de um compêndio, uma história das ideias ilustrada, não é verdade?

— Não. Ele respondeu. Este é o livro do



²⁰³ (Marcondes Filho, 2004, p.83).

currículo de areia. É chamado assim, pois, nem o livro, e vejamos que neste caso também não o currículo e, obviamente, não podemos esquecer que nem a areia, metaforicamente, tem fim. E poderia completar dizendo que, sendo assim, não carrega nostalgia de origem; não representa nada anterior a cada página vista, ou lida, a anterioridade está concebida nela mesma, na página texto-fantasia de um empirismo transcendental imanente. Lança-se para um sempre novo do currículo, eliminando qualquer ilusão transcendente para a educação, afirma, a cada nova página, a vida.

— Não pode ser. Respondi imediatamente. Um currículo, para possuir esta identidade, deve ser determinado, finito e prático.

Então ele disse.

— Abra na primeira página.

Posicionei meus dedos rentes à capa e abri. Instantaneamente havia um bloco de páginas entre a capa e a folha na qual se posicionava meu polegar, o mesmo acontecia ao procurar abrir na última página. Sempre já começado. Sempre sem terminar.

— O número de páginas deste livro é exatamente infinito. Disse o homem. E completou: — O livro é ilimitado como o futuro e o passado, mas, finito como o instante. Esse livro currículo é povoado de efeitos que o habitam sem nunca preenchê-lo. Esse livro é a verdade eterna do tempo: pura forma vazia do tempo, que se liberou de seu conteúdo corporal presente e por aí desenrolou o seu círculo, alonga-se em uma reta, talvez tanto mais perigosa, mais labiríntica, mais tortuosa por esta razão; a linha reta como labirinto do tempo, é também a linha que se bifurca e não para de bifurcar-se, passando por presentes impossíveis, retomando passados não necessariamente verdadeiros.

Nada sobe à superfície sem mudar de natureza²⁰⁴.

As considerações dele irritaram-me; como conceber um currículo para ser administrado num finito como o instante? Mas, fiquei sem questionar o que ele havia dito a respeito desse currículo. Então, para dissimular meu interesse pelo livro, perguntei se ele estava de passagem pela cidade, e foi aí que soube que ele era francês de Paris. Disse então que gostava pessoalmente da França por amor a Rabelais e Montaigne.

— E a Condorcet. Corrigiu.

— Ah, sim; o professor Caritat e seu *Esquisse*, é claro.

Enquanto falávamos continuava a folhar o livrocurrículoinfinito. Com falsa indiferença perguntei:

— Tu propões oferecer este livro para a biblioteca da FARCED? Ele poderia ser um livro de referência para o grupo de pesquisa do Powell Farced Circus.

— Não. O ofereço a você; que é leitor. Respondeu. E em seguida completou a resposta com uma soma elevada.

Sorri e afirmei que aquela soma não se adequava às minhas possibilidades financeiras do momento. Silenciei um instante e logo intervi com uma oferta.

— Penso numa proposta; tenho aqui um bernal cheio de ideias. E sorri.

— Nele carrego hoje vários livros, veremos. E fui retirando os livros.

— Este da contradição, este da dialética, este com uma lógica, uma teleologia magnífica, este para a

[Powell Farced Circus - O nome é apresentado como reapresentação paródica do conto Powell Circus de Simenon, acrescido do termo Farced, que pode ser interpretado como uma “variação” do termo *farce* do inglês; consta que, por vezes, ouve-se a designação da FACED [Faculdade de Educação] como FARCED; a letra R acrescida à sigla faz às vezes fonética do termo farsa em inglês e a designação teria uma conotação pejorativa legando à produção da FACED ao âmbito da farsa. Powell Farced Circus, então, faz às vezes do que seria, foneticamente: Poderoso Circo da Farsa, ou algo do gênero. Com isso, interessa-nos associar à brincadeira, com conotação pejorativa, ao texto “As potências do falso” em Deleuze. Para Deleuze, ao falar sobre o cinema: “É uma potência do falso que substitui e destrona a forma do verdadeiro, pois ela afirma a simultaneidade de presentes impossíveis, ou a coexistência de passados não-necessariamente verdadeiros. A descrição cristalina atingia já a indiscernibilidade do real e do imaginário, mas a narração falsificante que lhe corresponde vai um pouco adiante e coloca no presente diferenças inexplicáveis; no passado, alternativas indecidíveis entre o verdadeiro e o falso. O homem verídico morre, todo modelo de verdade se desmorona, em favor da nova narração” (2005, p.161). Este tema também estaria associado à ideia de falso e verdadeiro como proposição moral em Nietzsche. Ver: *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*, (1978).]

²⁰⁴ (Deleuze, 2003, p.170; 2005, p.160).

formação do sujeito soberano, este sobre a ação comunicativa, pode ver: é Habermas; não se desconfia destes livros. O senhor pode levá-los juntamente com o bernal. Verá que não terá dificuldade em comerciá-los. Já esse que me oferece...

O homem, em silêncio, examinou um por um: as lombadas; virava-lhe as folhas. Perscrutou o peso e o volume de cada um.

— Trato feito. Disse.

Fiquei espantado, pois ele não pechinhou e tampouco fez alguma objeção. Mas, logo em seguida compreendi que o homem havia entrado naquele prédio, ou melhor, naquela sala com a decisão de negociar o livro. Conversamos mais alguns minutos, sobre livros. Sobre Lucrécio e Epicuro, Nietzsche, Deleuze, Foucault, Derrida, etc. Eu nem notara que na sala já havia algumas pessoas, estava compenetrado em sua fala. Ele dizia algo como: — O livro integra-se à crítica da subjetividade, rouba conceitos, atraiçoa-os e com eles inventa uma espécie de máquina abstrata infernal para discutir a crítica do sujeito da Educação, que é também a do mundo, da sociedade, da história. Compreenda que falo educação para trazê-lo ao território desta sala, mas, não vamos habitá-la. Com essa máquina abstrata e infernal, o livro, problematiza o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio de Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença. Critica a condição transcendental desse sujeito, buscando dissipar a sua identidade, erigida como fundamento da experiência, do conhecimento, da moral e das relações pedagógicas. Considera que essa identidade nada mais é que uma ficção sobre a natureza humana seja ela psicológica, humanista,

fenomenológica, dialética, cristã. Ficção que se eleva ao estatuto de verdade, oferece-se como princípio causal e sentido onipresente, permitindo à Educação organizar a apropriação de todos os corpos educáveis. Além de exercer uma função mais prática, ao servir de ponte para que cada indivíduo educado persiga a inteligibilidade de seu corpo-alma e valide a sua unidade de Sujeito-Verdadeiro. Ficção-prática que faz do sujeito unitário da Educação um ser idêntico ao pensamento de si mesmo. Uma forma-e-função de sujeito modelar, que é, para esse livro, O problema. Uma vez que possibilita às práticas educativas substancializar, represar, fixar as relações e conexões entre todas as multiplicidades e individualidades atuantes na Pedagogia, no Currículo, na Escola. Esse livro tem uma filosofia do inferno na Educação.

E ele não parava de falar. A sala já cheia e todos a ouvir o grande e atroz dizer de uma escritura.

— Se o inferno atravessa o mundo da Educação, ele pode aterrorizar o seu pensamento. VAMOS PENSAR O INFERNO, TORNÁ-LO UM PONTO DE ALUCINAÇÃO, TOMÁ-LO COMO UMA ARMA DE GUERRA CAPAZ DE ATIRAR PROJÉTEIS, EM VELOCIDADE ABSOLUTA, contra as fortalezas da Bem-Aventura Educacional, que protegem a Boa-Vontade do Educador, que ensinam A Verdade, e capturam a idéia da Boa-Natureza do Pensamento ²⁰⁵.

Terminou a fala com um sorriso diabólico e vital, Eros e Thanatos em comunhão na violenta síntese de sua voz.

— Vamos, abram; ajudem a este professor a abrir o livrocurrículoinfinito.

²⁰⁵ (Corazza, 2002).

Abrimos. Estava escrito.

Ler nem mesmo requer dons especiais e faz justiça desse recurso a um privilégio natural. Autor, leitor, ninguém é dotado, e aquele que se sente dotado, sente, sobretudo que não o é, sente-se infinitamente desprovido, ausente desse poder que se lhe atribui, e assim como ser “artista” é ignorar que já existe uma arte, ignorar que já existe um mundo, ler, ver e ouvir a obra de arte exige mais ignorância do que saber. Exige um saber que investe uma imensa ignorância e um dom que não é dado de antemão, que é preciso de cada vez receber, adquirir e perder, no esquecimento de si mesmo. Cada quadro, cada obra musical, faz-nos presente desse órgão de que temos necessidade para acolhê-lo, “dá-nos” o olho e o ouvido de que necessitamos para ver e ouvir. Os não músicos são aqueles que, por uma decisão inicial, recusam essa possibilidade de ouvir, que se lhe esquivam como a uma ameaça ou a um incômodo a que se fecham, desconfiados ²⁰⁶.

Um vento entrou na sala e fez com que o movimento da página apagasse o espaço literário. Tínhamos, então, outra coisa a ocupar aquele espaço.

Um objecto exacto ²⁰⁷

Entreter o infinito.
Tratar o infinito como objecto, atirá-lo ao chão,
partir-lhe a FACE,
curar-lhes as feridas, chamar pelo pai e pela mãe;
dar-lhe
pão à boca no dia das doenças, contar-lhe os ossos e,
por
fim, desprezá-lo.
Entreter o infinito.
Tratar o infinito como objecto.

²⁰⁶ (Blanchot, 1987, p.192).

²⁰⁷ (Tavares, 2008, p.81).

E Zéfiro, com suavidade, moveu uma vez mais as folhas daquele livro; assim o infinito dava-nos sua efígie no finito do instante.

Transposição 2

Pedagogia *Exemplar Exemplatum*

[*Exemplar* = modelo; *Exemplatum* = cópia ou imagem.]

Um rapaz, vendedor e promotor ambulante de edições de planos, metas e programas de ensino — artefatos curriculares prontos — procedente de *regiões educativas* onde fez bons negócios com o diretor da rede *Afirmativo prime educacional*, dirigia-se então à Parker's Farced, sobre o rio Gama. Tinha um lindo carrinho verde com uma caixa de *kit-pedagógico* pintada em cada lado, e, na parte traseira, a imagem de um senhor de guarda-pó com os emblemas do SAPE [*Sistema Afirmativo Prime Educacional*], segurando uma apostila e uma barrinha de giz na mão direita. O rapaz guiava seu lindo carrinho verde; era um rapaz muito esperto dinâmico e empreendedor e por isso muito apreciado pelos senhores da rede *Afirmativo Prime*. Era querido, especialmente, pelas professoras das *regiões educativas*, que aplicadas aos métodos e programas das apostilas que ele lhes oferecia, obtinham modelos de aulas magníficas de primeira mão e que, apesar dos preços, agradava-lhes por facilitar, com seriedade é certo, o dia a dia de falatório às criaturas aprendizes. Sobre o SAPE, comentavam duas professoras ao andar pelos corredores depois da “reunião de compras” do material didático. Repetiam a fala do rapaz:

— Você viu?, a metodologia que permeia o



SAPÉ privilegia a integração! Dizia uma. — Sim, eu observei também que os conteúdos de uma série dão continuidade aos da série anterior, como também os conteúdos de uma disciplina são inseridos no aprendizado de outra disciplina; cochichava a segunda ao complementar a primeira. E continuava a primeira — Essa metodologia se materializa no conjunto de materiais didáticos que receberemos ao adotar esse sistema de ensino: o Livro Didático Integrado, uma apostila, é elaborado por mais de 200 profissionais renomados e de todas as áreas.

Além do mais, como se verá ao curso do meu relato, o rapaz era perguntadeiro, algo falador, sempre ávido em ouvir notícias e grande desejo em repeti-las.

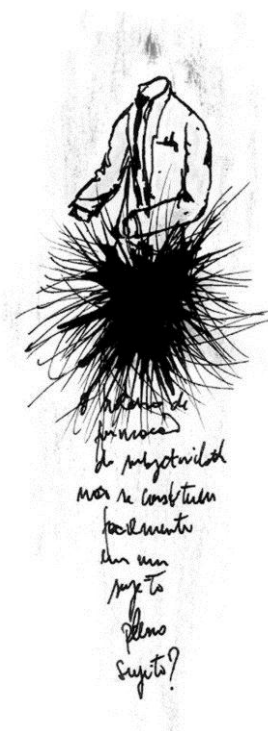
Depois do seu cedo desjejum em Modelostown, o rapaz, cujo nome era Comenius Pike, havia feito doze quilômetros pelas ruas solitárias, sem falar uma palavra com ninguém, salvo consigo mesmo. Era perto das sete horas e tinha tanta vontade de uma fofoca matutina que abraçaria a primeira oportunidade. A ocasião se fez em seguida. Comenius viu um homem descendo o alto da colina e notou que ele não carregava apostilas, somente alguns livros, avançava com passo fatigado, porém, não diria decidido e sim ativo.

— Bom dia senhor. Disse Comenius ao chegar mais perto. — Vem com um bom embalo, hein! — Quais são as novidades em Parker's Farced? O homem olhou Comenius nos olhos e disse: não venho de Parker's Farced, não venho; quem sabe: nômade.

Sujeito estranho pensou Pike. — Nesse caso diga as últimas novidades, seja lá de onde venha. Vejo que carrega livros, não só Parker's Farced me interessa, mas todas as localidades educacionais, culturais, enfim toda demarcação geográfica em que eu possa implementar um ensino homogêneo e que aceite a diferença, ensinar tudo o que se deve saber, aliás, nós do SAPE aceitamos a todos em nosso programa e até concedemos descontos. Tagarelou sorrindo e completou animado. — A *diferença* é o nosso foco!, temos programas especiais de como tratar a diferença com igualdade.

Assim importunado, o viajante nômade, que não tinha traços de um sério professor, apesar de carregar livros, pareceu duvidar a respeito de novidades e refletiu sobre a conveniência em referi-las ao rapaz do SAPE. Enfim, chegou bem próximo de Comenius e disse:

— Vão implantar, esta manhã, a atribuição linguageira ao currículo. O Sr. Isidore-Conte, diretor positivista da técnica curricular, foi deposto ontem às oito da noite, ou, se depôs, aliás, justamente ele que prega a famosa lei dos três estados, a lei em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo, e que, também, parece estar conformado pelo tríptico religião-ciência-lei, anda a falar coisas dissonantes com suas próprias pregações. E não fala



por imposição, mas porque parece ter sido atravessado por algo. Dizem que andou lendo por aí²⁰⁸, que não há nenhuma *ciência* objetiva, nenhuma prática discursiva, nenhum campo conceitual que possibilite essencializar o que seja ou o quê/como deve ser uma aula, quanto mais uma *boa* aula. Aulas são constituídas na confluência de múltiplos fatores, histórico, cultural, subjetiva e politicamente produzidos; o máximo que podemos descrever são seus padrões e modelos de aulas produzidos e assim desconstruí-los.

Comenius ao ouvir a falação que o homem enunciava, surpreso e invadido pelo frio que um possível caos instauraria a sua ordem e verdade estável, não havia percebido que o homem não fincara território e naquele momento já estaria desterritorializado em outros bandos. Não teve chances nem ao menos de classificá-lo, mal pôde observar o material que carregava e saber o seu nome e sua origem. Nem mesmo, e principalmente, pode oferecer-lhe um Kit-SAPE e pronunciar-lhe o *slogan*:

[Professor?!, você pode! A estabilidade e o saber em suas mãos! KITSAPE].

O rapaz então continuou a sua viagem pensando no doloroso destino do Sr. Isidore-Comte, a quem conhecia por ter-lhe vendido muitos kits educacionais, kit de alfabetização, kit para jovens-e-adultos, kit de como desenhar em aula, kit código de

²⁰⁸ (Corazza, 1996).

representação de uma verdade, sempre lia uma função nos livros, e os lia com certo temor. A herdeira de seu cargo seria uma sobrinha que agora tinha uma escola em outra região. Com a distribuição de notícias *pro bono público*, e o fazer negócios por sua conta, Comenius demorou-se tanto no caminho que decidiu pernoitar num dormitório para estudantes. Era uma antiga instituição religiosa que agora abrigava uma Faculdade particular a uns poucos quilômetros de Parker's Farced. Depois da janta começou a expor seus kits por sobre uma das compridas mesas do refeitório. Naquele horário muitas professoras e professores passavam no local, e ali se demoraram a ouvir Comenius Pike e seu relato sobre o Sr. Isidore-Comte, sua fala sobre a atribuição linguageira ao currículo; a possível relação com a literatura e o que parecia ser mais grave: a impossibilidade de se dizer como dar uma aula.

— Isso é risível!, dizia ele. — Temos aqui, bem na nossa frente, um respeitoso exemplo de como devemos agir para o progresso de nossa educação e sociedade. A educação é o que temos para salvar nosso futuro, temos que ter critérios bem definidos e comprovados como os do SAPE. Atendam ao que digo. Temos que fortalecer-nos com regras claras e nada de farsas com a educação de nossas crianças. Observem que um espectro ronda o currículo. E parece-nos que, objetivamente, temos um integrista alienado a poucos quilômetros.

Nesse momento uma senhora que o ouvia com a atenção de quem ouve o evangelho, muito respeitada no meio educacional, se aproximou do rapaz e séria, muito séria, disse:

— Sr. Pike, tenho dúvidas a respeito de seu programa de kits, não creio que os preços praticados sejam justos entre outras questões que deveríamos debater, mas, observando a sua fala sou levada a concordar que esse fato ocorrido com o Sr. Isidore-Comte é risível, nossas escolas pobres e crianças com fome precisam de pessoas que queiram trabalhar para afirmar suas diferenças; aceitar a todos como iguais, essa gente que se envolve com a poesia que vá pra literatura. Cada um em seu campo; nós da educação temos que pensar o “como?”; dar uma identidade a cada um de nossos alunos, e dizer, aos que aqui começam esse árduo trabalho, como fazer quanto ao planejamento, ensinar para que o professor planeje com cuidado todos os trabalhos escolares, para evitar imprevistos em classe que possam prejudicar o ensino.

Ao acabar a fala da senhora o público presente aplaudiu com muita efusividade. Algumas das pessoas o faziam desde a porta de entrada, onde havia um guichê no qual se carimbava os papéis que comprovava a participação das mesmas no evento que estava acontecendo, naquele momento, no auditório principal.

Comenius Pike, entusiasmado com o ocorrido, caminhava para o dormitório sorrindo quando foi surpreendido por uma moça que parou a sua frente.

— Sr. Comenius?! Disse ela, — O senhor tem certeza que o Sr. Isidore-Comte, diretor positivista da técnica curricular, foi deposto ontem?

— Senhorita, veja bem; eu repito àquilo que me contaram.

— Assevero que essa notícia não é verdadeira,

posto que hoje mesmo, pela manhã, estive numa aula com mais trinta pessoas e o Sr. Isidore-Comte era o professor. Ele esteve explicando-nos como o mundo é dividido, o sistema dicotômico, a escola como centro de poder para inculcar valores, condutas e modos de vida e conhecimentos a indivíduos destinados a proletarização. Falando sobre a importância de uma escola não reprodutora, mas, conscientizadora e formadora de sujeitos contestadores. Então, senhor Comenius, não só o Sr. Isidore-Comte não foi deposto, ou se depôs, não importa, como também não parece estar livre de modelos, ele é um humanista convicto trabalhando na lógica do alternativo contra o oficial. Aliás, Sr. Comenius, apesar de suas convicções, o Sr. Isidore-Comte também utiliza os kits SAPE.

— Mas, é claro senhorita. Os kits SAPE são completos.

— Sr. Comenius, o senhor não me engana, vocês da SAPE se apropriam de qualquer circunstância, conceito, enfoque e os adotam para, digamos, atualizar os seus modelos. Mas, Sr. Comenius, chegue mais perto, quero dizer-lhe uma coisa. O senhor já deve ter ouvido falar sobre o que está acontecendo na região do Parker's Farced. A potência da farsa a atravessa. Na semana passada — e isso vem ocorrendo há algum tempo e a cada vez são novas variações, intensidades — o “Powell Farced Circus” fez uma série de exposições. Já, até, instauraram um inquérito para apurar o ocorrido. Ouve-se, Sr. Comenius: *Furor pedagogicus*. Não importa que a ideia seja nova ou velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa

quem a expresse. O que importa Sr. Comenius, é que difira do pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: — Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...? — Praga, vírus, vício, cacoete pedagógico. Pergunta que não para de perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? Até quando Sr. Comenius Pike?²⁰⁹

O rapaz, lívido e arregalado, abraçava com força um dos kits da SAPE. A senhorita, entusiasmada com o efeito de sua fala, acrescentou cochichando:

— Sr. Pike, vamos abolir o “como?” educar numa caos-errância, num empirismo transcendental, como ficará o SAPE?, hein?, como irão apropriar-se do modelo?, assim, não há modelos senhor Comenius, não há modelos.

²⁰⁹ (Corazza, 2006).

exercício 4

(Formação de professores?)

Como e qual máquina pode fazer funcionar didáticas e formação docente em uma Educação Contemporânea voltada para a multiplicidade? Como privilegiar fluxos, processos, conexões, trocas das e nas superfícies de contato dos modos exteriores de um fazer educativo? Quais movimentos podem agenciar forças, do mais próximo e o mais distante, que configurem novos modos de investigação para as ações de ensinar e aprender, avaliar e planejar uma aula deslocada dos gonzos de uma bem-aventurada Educação dialógica? Como experimentar uma Educação do processo e trazer para o jogo o que pode ser inventado, construído, fabricado em seu dinamismo espaço-temporal? O objetivo não é encontrar respostas, mas, experimentar o processo de elaborar, a cada vez, novas perguntas. Como afirmar a Educação fora de seus regimes identitários?

Parto das perguntas com os próprios termos que me proponho para formulá-las, ou seja, procurando defini-los de algum modo, para com essas definições —, sempre inconclusas, mas perspectivantes — aventar novos fazeres. Fazeres estes que haveriam de ser comuns à prática cotidiana docente, quais sejam: procurar extrair do cotidiano uma veia poética. Buscar algo como um infraordinário do próprio ato educativo. Uma Educação ocupada com ela mesma, procurando-se ajustar pela observação e atuação de algo como uma antropologia endótica, que lança mão de falar sobre si e procurar em si o que a constitui. O que procuro aqui não é definir um modo de e para a Educação, mas observar ou inventar uma prática em que o importante não seja

[Poder-se-ia pensar uma relação de autopoiesis no cotidiano de práticas educativas?]

[Que espaços são os espaços que se constituem como espaços educativos?]

que se aprenda algo exterior, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou, ainda, reelabore-se alguma relação reflexiva da Educação com ela mesma e, deste modo, do educando e educador como constituintes disso que se chama Educação. Pois, a dimensão que dou para a Educação é a de que suas teorias e práticas são produtoras de pessoas e pessoas são estes que nomeamos como educandos e educadores que constituem a Educação.

Não se trata, então, de perspectivar o extraordinário, mas o infraordinário, a parte constitutiva de nossa própria identidade narrativa. Pois, a ideia do que pode vir a ser uma pessoa, ou um eu, ou, ainda, um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, mesmo que a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e até mesmo natural esse modo particular e peculiar de entendermos a nós mesmos²¹⁰. E assim como nos entendemos, também nos comportamos, ou seja, cultural e historicamente constituídos. O sujeito é um efeito de linguagem, uma ficção, e seus atos são constitutivos de como essa ficção se ordena ou, ao modo tradicional, se essencializa ou se fundamenta. Manifesto, com isso, que para o advento de uma didática e formação docente de uma Educação contemporânea há que se levar em consideração, constantemente, que a ideia de sujeito está relacionada com o mito da interioridade, mito este que não admite que até mesmo o ser é um efeito de linguagem, uma

[*espaço*

Em Porto Alegre há uma rua;
nessa rua, há um edifício;
nesse edifício, há uma faculdade;
nessa faculdade, há uma escada;
nessa escada, há uma sala;
nessa sala, há uma mesa;
nessa mesa, há um livro;
nesse livro, há um ovo;
nesse ovo, há um pássaro.

O pássaro fez cair o ovo;
o ovo fez cair o livro;
o livro fez cair a mesa;
a mesa fez cair a sala;
a sala fez cair a escada;
a escada fez cair a faculdade;
a faculdade fez cair o edifício;
o edifício fez cair a rua;
a rua fez cair
Porto Alegre.]

[George Perec em *Espèces d'espaces*, reescreveu uma poesia de Paul Eluard: Chanson enfantine de Deux-Sèvres – *Poésie involontaire et poésie intentionnelle*] da poesia de Paul Eluard reescrita por Perec ambas em francês, ousamos reescrever o texto acima em português. Escrevemos e escrevemos que escrevemos.]

²¹⁰ (Larrosa, 1995, p.39-40).

entidade autovariante.

Educação Contemporânea - uma Educação contemporânea, como aqui se perspectiva, abandona, antes de tudo, a intenção de dar uma aula? Pois, se assim o for, pode ser pelo motivo de que a ideia de intencionalidade está diretamente relacionada a uma metafísica da presença, ou seja, a uma escrita teórica organizada em torno da presença como um centro privilegiado e, assim, todo e qualquer desenvolvimento teórico desenvolve-se em torno desse centro relegado, na história da filosofia ocidental, a uma Razão como essência humana abstrata e universalizante. “Essa Razão é eurocêntrica, masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica, e não pode ser generalizada”²¹¹. Então, para que possam advir novos modos de usar uma prática em Educação, abandona-se a intenção, ou seja, um pensamento que se oculte em toda e qualquer expressão, pois a expressão é o próprio pensamento, ela carrega, de um golpe, o conteúdo expresso. Uma Educação contemporânea nunca se possui ou se controla, mas é decidida por seu próprio processo, um processo que não cria discípulos, pois nada tem a oferecer, a não ser a ela mesma como prática inconclusa.

Multiplicidade – escolhe-se a multiplicidade, pois, na multiplicidade o que há é fluxo, ação e produção. “A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças — diferenças que

[A poesia de Paul Eluard, reescrita por George Perec é assim: *Dans Paris, il y a une rue;/dans cette rue, il y a une maison;/dans cette maison, il y a un escalier;/dans cet escalier, il y a une chambre;/ dans cette chambre, il y a une table;/ dans cette table, il y a un tapis;/dans ce tapis, il y a une cage;/dans cette cage, il y a un nid;/ dans ce nid, il y a un oeuf;/ dans cet oeuf, il y a un oiseau.//L'oiseau renversa l'oeuf;/l'oeuf renversa le nid;/ le nid renversa la cage;/ la cage renversa le tapis;/ le tapis renversa la table;/ la table renversa la chambre;/la chambre renversa l'escalier;/ l'escalier renversa la maison;/ la maison renversa la rue;/ la rue renversa la ville de Paris* (Perec, 1974, p.13).]

[Uma essência humana abstrata está relacionada com a ideia de que um efeito está separado de sua causa, causa transcendente e produtora de efeitos.]

²¹¹ (Silva, 1995, p. 256).

são irreduzíveis à identidade.[...] Ela estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”²¹². Optamos por escolher a multiplicidade e deixar que a Educação seja o que ainda não sabemos, que se processe sem relação alguma com aquilo que a nomeia ou com a mesmidade de suas práticas. Um exercício de distanciar-se para se observar fora dos regimes hierárquicos curriculares e acolher a Educação, ela mesma com ela mesma, como outra, como estrangeira em uma descontinuidade afirmativa de si e isso pode ser efetuado naquilo que a constitui, seus espaços e tempos, suas narrativas espaço-temporais.

Modos exteriores ao fazer educativo – Para produzir didática e formação docente em Educação contemporânea procura-se operar de forma a ficar propositalmente à sombra; porque assim o ato de produzir didática e formação docente resistirá mais facilmente como lugar vazio de poderes. Como? Em aula, a todo o momento, certificar-se de que os papéis de poder tenham sido subtraídos e garantir um lugar ao vazio do gesto operante (de variações) da própria dramatização que é a cena auleira e que só tem como objeto o processo em que se constitui.

Educação do processo – Como em uma aula contemporânea nunca se está dentro de seu tempo, isto é, nada do que nos dista muitos séculos pode deixar de ser menos próximo, simultânea e indistintamente, do que nos é recentíssimo²¹³, atualize a aula de modo descontínuo e deslocado.

²¹² (Silva, 2000, p.100-101, grifo nosso).

²¹³ (Agamben, 2009).

Misture códigos e atribua leituras múltiplas e cruzadas aos saberes de valores estabelecidos. Faça digressões ao modo de protelar conclusões, pois o que importa é sempre o processo como prática de constituições múltiplas, irregulares e inconstantes.

Educação fora dos regimes identitários – para experimentar uma Educação fora dos regimes identitários, em aula, procure saborear um modo desadequado de não coincidir ou aderir perfeitamente às pretensões de seu tempo e espaço, pois quando isso ocorre não se pode manter o olhar fixo sobre eles e tampouco fazer com que os mais diferentes tempos e espaços se comuniquem, quando algum regime identitário cobrar presença, procure recebê-lo com alguma dissociação e anacronismo, fazendo com que salte de seu campo de fixidez por meio de um convite ao múltiplo que está nas coisas que a própria identidade pretende fazer presente. Arregace as mangas e como um prestidigitador e ilusionista faça força para que o múltiplo apareça nas formas dos conteúdos correntes.

Experimentações para fazer surgir o múltiplo da e na forma identitária do nome próprio

I

Ao modo do *Manual de zoofilia de Wilson Bueno*, imagine a possibilidade de uma *zoofilia na Educação* e crie, invente (ponderando a partir do campo do qual faz parte) o verbete de um “animal da/na Educação”. Lembre-se que o termo *zoofilia* se refere a uma qualidade do *zoófilo* (aquele que gosta de animais).

Que animais poderiam habitar nosso universo educacional? Convivemos com algum professor-camaleão, réptil pragmático racionalista, morcego panglossiano? Como podemos descrever estes nossos companheiros que também somos? Quais suas/nossas práticas? A que correntes ou enfoques epistemológicos pertencem? São adeptos aos sistemas da episteme clássica, como? Como esses seres amados fazem composições?

II

Um ANAGRAMA, do grego *anáγραμμα*, transposição de letras, funciona como um rearranjo das letras de uma sentença formulando deste modo outra palavra ou frase. Um nome próprio formado por uma transposição de letras é chamado de antropônimo, usualmente empregado para cunhar pseudônimos ou encobrir nomes ou, ainda, codificar frases ocultando informações. Por exemplo, o nome Iracema, lembrando o romance de José de Alencar, funciona como um rearranjo, ou uma transposição

[Do *Manual de zoofilia* de Wilson Bueno (1991, p.10),

“Borboletas”

“Nada aprendemos com elas que não seja o vôo fugaz da flor tocada pelo vento, pluma, se a borboleta é azul e fere a manhã incendiada de sonetos. Nenhuma rima contudo, mesmo a mais rara, capaz de captar, num dia ateu, o terror do êxtase.

Tem sido assim o jeito que vamos, marcados para morrer no esplendor do sinistro, essa vida alheada, essa vida breve cuja duração posso medir, acho que posso, só com olhar o mostrador do meu relógio e antever a tua cara rindo, a loucura feroz do tempo em nós andando.

Borboleta só não basta para atear cor ao vasto céu das tardes melancólicas da floresta”.]

da palavra América; Alcofribas Nasier é um anagrama do nome Françoise Rabelais. Em 1654, Alonso de Alcalá y Herrera publicou o livro *Jardim Anagramático de Divinas Flores Lusitanas, Hespanholas e Latinas* com 686 anagramas cronológicos. Cada anagrama possuía uma informação a respeito da data (ano) de sua composição. Considerando a informação acima, faça pelo menos um anagrama de seu nome próprio completo.

III

Dez palavras uma história.

Partindo de um ANAGRAMA. Decompor o nome próprio e a partir de elementos do mesmo (letras, sílabas) formar novas palavras que, a sua vez, servem como elemento para decomposição e formação de outra. Na sequência forme duas palavras de cinco letras e colocando-as na horizontal forme um *acróstico* de dez palavras, no *acróstico* deve haver pelo menos três palavras que sejam *heterogramas*. Das palavras formadas pelo *acróstico* escreva uma história.

Acróstico, do grego *Akrostíkhion*; *ákros*, extremidade, *stikhos*, verso. Designa as composições nas quais certas letras formam uma palavra ou frase, no geral um nome próprio.

Heterograma, do grego *Héteros*, outro, diferente + *Gramma*, escrita. Enunciado em que nenhuma letra se repete.

[experimentos em sala de aula,
anagramas de nomes próprios:
casar sem cha nei logo ri
some serca rolai china
rato tece ks forma na NBS
Regine nasce bem doida
Gaspar é azeddo roba rede
Ela cria sub onças
Gel na crista, ao sul, as aves
Ela risca B's na selva
Hei, crist heart
Retta eh chiris
Crei tretah shi
Saih rei tchert
Nu, Belsch roeu o Rodrigo
Ben chorou o selo de guri
sargento desopressor
Ganisa nobel vai comer niosioki
O vaso salva o sol
Só o tolo pisa
Só sai o pulo nulo
Sila louva Solon.]

exercício 5

Instituto Paladión – fragmentos de uma etnografia imaginária

“[...] para encontrar em Outrem, menos um juiz que um cúmplice” ²¹⁴.

O Instituto

Da fundação I

É certo, não se sabia a data exata de sua fundação, toda documentação, ainda, nada comprova a não ser opiniões arrematadas em pretensas reuniões especulativas. Mas, podemos deduzir alguns números que nos sugerem um calendário mais ou menos fictício, no entanto, útil e verdadeiro e assim, de extrema importância para a composição deste texto engajado na escrita. Os números ditos não foram deduzidos por algum impulso aleatório ou inventados deliberadamente para compor este relato e nos dar um motivo, certamente justo, para a verossimilhança do mesmo.

Os números foram deduzidos de um estudo sistemático e cuidadosamente articulado, derivado da pesquisa do Dr. Jorge Dajás. ²¹⁵ No livro imaginado

[Quem quer uma fundação?]

[Não sei se os números ajudam. Diz-se que o um pode ser dividido por vinte e quatro e o vinte e quatro chega a ser um. Se a ele somamos o seis temos o sete, que equivale a cento e sessenta e oito. As equações são potencialmente infinitas, mas ainda não sei quantos números, horas ou dias serão necessários para que eu possa enxergar, de uma vez, minha vida. Passada ou futura?]

²¹⁴ (Leiris, 2003, p.18).

²¹⁵ Cabe lembrar a importante articulação deliberadamente anacrônica com o estudo *Simetria: Rigor e imaginação* desenvolvido por Geraldo Mario Rohde (1997) que Jorge Dajás fez ao desenvolver sua investigação sobre a fundação de institutos como o Benjamenta, o Pierre Menard e o Paladión. Contudo, é importante salientar que Dajás, apesar de comentar a respeito dos institutos Benjamenta e Pierre Menard, nada, além de referi-los, desenvolve a respeito dos mesmos, pois, como nos deixa dito na extensa introdução que dedica ao livro, “[...] nuestro estudio radica en el poder de evocador y su capacidad

sobre o Instituto Paladión, Dajás nos deixa um rascunho a respeito de certa diátribe com relação a uma simetria bilateral que, como julga o autor, há na fundação desse Instituto. Não é comum, diz Dajás, que a fundação de um Instituto como este não possua documentação legal que importe valor aos nossos estudos. Os produtos das obras humanas — no que consta aos fatores que conferem circunstâncias às ocorrências que compõem nossa história — são contumazmente atribuídos a certa simetria bilateral. Diz-se que há simetria quando uma forma se exhibe por meio de uma operação invariante e há simetria bilateral quando essa invariabilidade é convocada por todos os lados que compõem tal forma. Dito isto Dajás resgata oito algarismos de sua interpretação genética dos dados que conformam certa silhueta que ilustra a data de fundação, indocumentada, do Instituto Paladión. Os oito algarismos suscitados por Dajás para a data desta “Fundación Imaginada” foram elucubrados por meio da conjunção de anagramas heterogramáticos constituídos pelas letras que dão a ler certos nomes. Tais nomes ilustram o perfil de nascimento do Instituto. Para Dajás um rearranjo com diferença pode ser capaz de restituir, ou melhor, pôr em operação a construção de um mundo imaginário

[A verdade é um produto. Criação de uma vontade. A fundação, esta fundação, deriva dessa vontade (Qual?). De uma vontade de dar vazão a um epílogo falso, sempre enviesado e que hesite em dizer, afirmativamente, de onde e para onde veio ou vai. Uma fundação que se instaure como processo evidente e autoconsciente de sua própria artificialidade. Uma autoconsciência que não surge da voz de um sujeito soberano e autocentrado em uma verdade (uma voz interior ou de um real interno), mesmo que seja a sua verdade, mas uma autoconsciência que vem de um corpomundo, um mundocorpo ilusão, uma plethora de vozes, uma prática de dissolução e construção de um eu. Um labirinto de espelhos no qual podemos ler Shakespeare ao modo borgeano, ou seja, como sendo todo mundo e ninguém; Shakespeare como o labirinto vivo da própria literatura.]

sugeridora que nos provoca Enrique Vila-Matas (2004) cuando leemos a respecto del libro de Roberto Moretti y la *invención* de Walser. De esa evocación, profunda y universal, desarrollamos esta investigación que resulta ser el único medio permisible de decir una cosa cuando se quiere decir esta misma cosa que se dice, por un medio diferente de aquel que se había pensado decirlo. O sea, la investigación — provocada por la lectura a respecto del Instituto Pierre Menard de Roberto Moretti — se produce por medio de una estrecha relación entre una invención circunstancial de detalles concisos y el cultivo a los buenos encuentros[...]” (Dajás, 1994, p.35). “[...] nosso estudo radica no poder de evocação e capacidade sugestiva que nos provoca a leitura de Enrique Vila-Matas (2004) a respeito do livro de Roberto Moretti e da *invenção* de Walser. Dessa evocação, profunda e universal, desenvolvemos esta pesquisa que resulta ser o único meio permissível de dizer uma coisa quando se quer dizer esta mesma coisa que se diz, por um meio diferente daquele que havíamos pensado dizê-lo. Ou seja, a pesquisa — provocada pela leitura a respeito do Instituto Pierre Menard de Roberto Moretti — produz-se por meio de uma estreita relação entre uma invenção circunstancial de detalhes concisos e o cultivo dos bons encontros [...]” (Tradução livre).

em que funcione uma lógica do real. Restabelecer a simetria necessária para uma composição que ponha em efeito uma relação cronológica e, deste modo, poder estabelecer uma estética que corrobore para a constituição de uma política fundacional. Para o termo imaginação Dajás propõe a ideia de uma faculdade de formar imagens de objetos reais ou fictícios. Deduz Dajás: “[...] se o Instituto Paladión surge da composição experimentada por uma leitura de *Bartleby e companhia* e um possível encontro de Domecq²¹⁶ com Gunten²¹⁷, conceber sua data de fundação nada mais é que fazer um anagrama de cada um dos nomes Walser/Domecq/Vila-Matas e forçar que estes anagramas sejam, também, heterogramas. Desse exercício podemos transpor oito números e estabelecer, de uma vez por todas, uma simetria a essa história fundacional, pois toda fundação requer uma data” (Dajás, 1994, p. 38b).²¹⁸ Colocando sua dedução em prática, Dajás define os seguintes anagramas: Walser|Relwas (naturalmente heterogramático); Domecq|Medocq (naturalmente heterogramático) e Vila-Matas|Vlamtis (forçando um heterograma). Em sequência aplica a essas letras uma razão numerológica justapondo os numerais de 1 a 9 ao alfabeto do português e fica assim:

R=9+E=5+L=3+W=5+A=1+S=1;

M=4+E=5+D=4+O=6+C=3+Q=8;

V=4+L=3+A=1+M=4+T=2+I=9+S=1.

[Concebemos a repetição como um modo de afirmar a leitura como escritura; atividade aparentemente mais resignada na projeção inventiva, mas: quando é que lemos o mesmo texto?]

[A verdade é um produto. Criação de uma vontade. A fundação, esta fundação, deriva dessa vontade (Qual?). De uma vontade de dar vazão a um epílogo falso, sempre enviesado e que hesite em dizer, afirmativamente, de onde e para onde veio ou vai.

Uma fundação que se instaure como processo evidente e autoconsciente de sua própria artificialidade. Uma autoconsciência que não surge da voz de um sujeito soberano e autocentrado em uma verdade (uma voz interior ou de um real interno), mesmo que seja a sua verdade, mas uma autoconsciência que vem de um corpomundo, um mundocorpo ilusão, uma pleora de vozes, uma prática de dissolução e construção de um eu. Um labirinto de espelhos no qual podemos ler Shakespeare ao modo borgeano, como sendo todo mundo e ninguém, Shakespeare como o labirinto vivo da própria literatura.]

²¹⁶ Bustos Domecq, personagem de Jorge Luis Borges e Adolfo Bioy Casares.

²¹⁷ Jakob von Gunten, personagem de Robert Walser.

²¹⁸ O livro de Dajás possui duas páginas de número 38 a página “a” (original) e a página “b” (original para leitura, uma vez que, por ser falsa torna-se simulacro e, assim corrobora com uma postura de enunciação que convêm ao leitor). O mesmo ocorre com a página 64, 83, 12, 55, 7 e 34. As demais páginas estão distribuídas nos próprios livros que as originaram, ou seja, nos livros que são substância da leitura primeira, isto é, que funcionam como solicitação, excitação, citação de leitura e reescrita (cf. Compagnon, 1996, p.31). Segundo o próprio Dajás, em entrevista que nos concedeu para esta pesquisa, afirma que por vezes uma só página pode estar fragmentada em até, exatamente, 25 livros.

As somas dos numerais de todas as letras que compõem cada um dos três nomes resultam em 24, 30 e 24. Temos como resultado a arbitraria data de 24 de março de 2024. Dajás, evidentemente, admite achar que os resultados são perfeitos. Ele mesmo colige que foi em 1924 que um grupo de deputados (dos mais opostos setores) reuniu esforços para ver publicada a edição oficial das obras completas de César Paladión, *litterati* patrono do Instituto e este foi inaugurado em comemoração ao centenário da publicação da primeira edição de suas obras completas, desvelamento óbvio e que *retrofaz*²¹⁹, todo e qualquer jogo de anacronismo deliberado.

Do Instituto e o procedimento I

[biŋ] seguido de [hɑp] e novamente [biŋ] [biŋ], [hɑp]. Ao dizer “Bing” ou “Hop”, como em todo falar, um incorporal se forma de razões corpóreas. Uma forma de expressão carrega, como em uma pancada, uma forma de conteúdo. O corpo se relaciona entre si ocasionando acontecimentos: [biŋ].

Os empréstimos são vários e as relações múltiplas. Gunten, em nosso primeiro encontro, havia-me dito: aqui aprendemos muito pouco, faltam professores e nós jamais chegaremos a nada, quero dizer que amanhã seremos pessoas modestas e subordinadas. Minha obstinação me fez acreditar que a frase de Gunten estivesse pura, não carregasse nem uma mancha de sentido. Minha obstinação estava em

[As palavras /bing/ e /hop/ estão representadas por meio de transcrição fonética para que sejam lidas em voz alta e possam dar uma noção, sonora, do procedimento a leitores de qualquer idioma. Para isso utilizamos a tabela do IPA – International Phonetic Alphabet. De modo que qualquer leitor possa ter acesso ao texto e assim ao procedimento apenas com a leitura destes dois termos *procedimentais*:
[biŋ][hɑp]]

²¹⁹ Neologismo criado pelo historiador das ideias, epistemólogo, radialista e psicógrafo Jorge Dajás. Pode ser lido em uma famosa frase que consta no artigo “Das verdades da história” publicado em ocasião das festas fundacionais do Instituto Paladión, a frase diz: “De feitos e fatos construo verdades, retorno aos mesmos e os recoloco no mundo de modo mais elaborado. Esta ação *retrofaz* a história” (Dajás, 2024).

apenas observar o seu corpo, sua articulação na e da fala. Gunten conseguiu seduzir meu olhar para essa imagem incerta de definição, mas, mesmo assim, classificável por acepção e convenção. Uma fantástica energia potencial detonada ao se dissipar, uma imagem prodigiosa, cheia, prestes a explodir, [biŋ]. Via em seu rosto uma detonação de energia condensada, mas a coisa não saía somente dali, do rosto de Gunten, era algo antigo e contemporâneo a seu corpo, no entanto, estava fora dele, ou melhor, era um efeito, [hɔp]. Uma frase foi dita por Gunten, [biŋ]. A frase começava com um som classificado de acordo com uma relação de corpo entre corpos. O som de um sopro fluido e que se constitui aberto parecendo se formar em um ponto anterior à língua deixando os lábios livres e seguido, imediatamente, por uma obstrução plosiva, dando uma pausa súbita ao semblante estouvado do falante Gunten, acompanhada de um novo fluxo de ar, agora com os lábios mais fechados e, apesar de tudo, resultando em um sonoro: [ak'i].

Aqui, primeira palavra da frase. Do rosto de Gunten eu via sair uma economia de fluxos, codificações e decodificações, um *socius* constituído de sua voz. Não, não era o significado de sua frase que constituía certo estoque e fluxo como uma noção da economia política moderna, era o seu gesto que demandava um rol de fluxos e cortes, [biŋ]. Jakob von Gunten falava-me do Instituto Benjamenta²²⁰. Falava-me? No Instituto Benjamenta incorpora-se o fracasso por um tom grave, o riso está interdito, mas não é somente a descrição de sua história que me diz isso, é sua

²²⁰ (Walser, 1984).

palavra primeira carregada de fluxos e cortes expressados nos gestos de sua pronúncia. Um ‘aqui’ impregnado e que reverbera todo o conjunto de palavras que ainda virão compor o tom de sua voz/escrita. O riso interdito do Benjamenta se faz ver, precisamente, pelas frestas da interdição. É da interdição e suas regras que Jakob tira proveito de suas ações como deliberadamente decididas ou não. Ele confessa necessitar viver na tutela. Necessita da regra para poder sentir o prazer da transgressão. Jakob fala e esse gesto, o da fala, não é muito diferente com a relação que ele diz – ou nos deixa entender em sua narrativa – ter com Kraus. Jakob e Kraus são colegas no I.B. (Instituto Benjamenta). É Kraus quem lhe diz o que fazer, é Kraus que em seu modo de agir e na atuação direta de informá-lo a respeito dos códigos a serem seguidos no Instituto faz Jakob estar sob sua tutela, pois é Kraus o condiscípulo que lhe diz: “Levante-se de uma vez por todas, criatura preguiçosa!” ou “Chega desse sossego!” ou “Você precisa comer”... e é Kraus o “eternamente bravo” que lhe é caro. Kraus é do tipo de gente que desaparece nos seus feitos, “a pessoa de Kraus, em si, não é nada: ele é o que realiza”²²¹, Kraus é como uma palavra que comunica, ela desaparece e deixa visível apenas a ideia que a ela se associa, a palavra que desaparece para trazer a vista a coisa dita (que coisa?).

[E um Bing Hop *by tablet?*]

Da fundação II

Eis que se sabe a data exata da fundação do Instituto Paladión, a investigação realizada por Jorge Dajás

²²¹ (Walser, 2011, p.38-110).

reúne a documentação necessária para comprovar esse feito. Em 24 de março de 2024, em cerimônia pública, ousou-se com um suntuoso gesto, descobrir a tabuleta de bronze aplicada ao busto de mármore de nosso prócer. Após efusivas palmas uma voz grave soube ler o dito inaugural sem oferecer contraste ao tom cerimonioso. Eis a passagem elmo inscrita na tabuleta de bronze deste Instituto de Educação:

INSTITUTO PALADIÓN
Bing Hop
24 de março de 2024

Do Instituto e o procedimento II

Aqui em nosso instituto tampouco devemos aprender muito, todo o currículo está constituído nos dizeres da tabuleta de bronze cravada na base do inexistente busto de mármore do imaginário e inequívoco prócer ausente. “Bing Hop” constitui o currículo. Nossa tarefa se constitui em elaborar apenas uma prática. A cópia? Passamos os dias com nossas tarefas. As regras são claras. A cada frase, parágrafo, página, capítulo que sentimos ter terminado parte ou a totalidade da tarefa do dia deixamos soar um [biŋ], quando meu [biŋ] coincide com o de algum colega [hɔp] e passamos a nos movimentar fazendo as trocas. As trocas, a cada [hɔp], constituem simplesmente em trocar os volumes que estão sendo copiados. [hɔp] indica esse movimento, podemos pegar outro volume de uma prateleira ou da mão ou mesa de algum colega. De posse de um novo, ou repetido volume, que seja, passamos novamente a copiar e [biŋ], a cada palavra, frase, parágrafo, página, capítulo que

sentimos que alguma tarefa foi feita [biŋ]. O [biŋ] interfere e desencadeia a inserção de imagens e é isso. [biŋ]. “há um tempo para as imagens, um momento certo em que elas podem aparecer, inserir-se, romper a combinação das palavras e o fluxo das vozes, há uma hora para as imagens”²²², [hɔp], a voz de Jakob von Gunten sessa e se ouve o canto suave: “Vor der Kaserne / vor dem grossem Tor / steht eine Laterne. / Und steht sie noch davor / wenn wir uns einmal widersehen, / bei der Laterne wollen wir stehn / wie einst, Lili Marlen / wie einst, Lili Marlen”, do príncipe Orsini. O duplo soar [biŋ][biŋ] puxa o [hɔp], fez-se a troca. Jakob von Gunten [Robert Walser] encontra Jacob van Oppen [Juan Carlos Onetti]. É isso que fazemos aqui, nada mais que cópia sobre cópia, troca de volume, nova cópia. Aprendemos isso em um ritmo próprio. Quando estamos a sós não é difícil saber ouvir um [biŋ] duplicado, suscitando logo um [hɔp] que indica o movimento de troca. Funciona como uma troca da guarda, a tarefa parece ser mecânica, logo voltamos ao nosso posto e seguimos. Copiamos tudo em um só caderno. Ele, o caderno, ganha ou perde volume a cada dia. Ah, esqueci-me de dizer que escrevemos a lápis e há casos em que um [hɔp] em específico sugere que apaguemos a tarefa do dia, isso pode ocorrer por toda uma semana o que faz com que o volume oscile entre aumentar ou diminuir ou, ainda, manter-se (no que concerne de sua grandeza métrica). O volume aumenta ou diminui, assim como nossa potência de agir. Tudo isso pode parecer muito curioso, mas eu encaro como no

²²² (Deleuze, 2010a, p. 85).

mínimo divertido. Com esta tarefa pouco estafante e de um labor bastante agradável e sedutor, apesar de não somente parecer, mas ser inútil, podemos vislumbrar encontros jamais pensados em outros currículos, [biŋ][biŋ] puxa o [hqp] e fazemos a troca. No final do dia lemos as páginas e, como dissemos acima, podemos ler o encontro de Jakob com Jacob. Dia destes, infringindo regras, resolvi levar algumas das páginas copiadas comigo. O caderno é único, para cada um de nós (copistas?), mas as folhas são soltas. Há um dia em específico no qual ocorre a costura de todas elas em um grande bloco, depois bloco sobre bloco e uma nova costura, enquanto não chega esse dia elas estão soltas. O dia da costura é o dia reservado para a avaliação, não conheço, ainda não fui avaliado.

Da fundação III

INSTITUTO PALADIÓN

/Bing/

Escrever como processo e não como expressão

Escrever como exercício de composição

Escrever ao modo de combinar agenciamentos

Escrever o encontro (experimentar antes de interpretar)

Desfazer-se escrevendo

Desdizer-se

Autodeformar-se

Professor

/Hop/

24 de março de 2024

Do Instituto e o procedimento III

Jakob > Kraus; Jacob > Orsini.

Da minha Instrução Elementar no I.P.

A biblioteca

Uma frase imperativa pode perseguir-nos por toda uma vida. Uma frase que nunca era a mesma, mas sempre me dizia a mesma coisa, persistia por seu modo seguro e forçosamente necessário de se fazer presente. Aliás, não era a frase o modo imperativo, mas seu tom e seu sentido (que sentido?). A frase perdia sempre sua qualidade material; não era feita de palavras? As palavras pareciam desaparecer fazendo matéria somente um dito que, a cada vez, se fazia outro do mesmo, sem deixar de dizer sempre a mesma coisa (será?). Com Carlos eu havia discutido o assunto por mais de uma vez (mesmo que ele não o soubesse). Meu cotidiano, que poderia ser inventariado em uma pequena lista de ações era permanentemente perpassado pelo tema. A coisa, de algum modo me perseguia. Devo admitir que minha vida, ou melhor, certa história que poderíamos denominar de biográfica não seja um campo habitado por sobressaltos. O que temos – se caso haja algo que possa ser narrado – são tarefas, apenas tarefas. Devo escolher um ponto qualquer, uma coisa ou artefato qualquer e começar a preencher a lista de um suposto inventário de coisas ligadas a tarefas. Logo se poderá notar uma sequencia de atos, um ritmo inadvertidamente preenchido pelas causas cotidianas. Chinelos, lençóis, números formados por bastonetes de luz vermelha, cafeteira, *robinet*, caneca de louça branca, laço nos cordões dos sapatos, esquina da Rua Serapião Aranha, painel verde ferrugem acinzentado da oficina f..., porta automática, roleta, bom dia

Carlos, cordão sineta, uma quadra e meia, duas esquinas, cartão, apito, chaves, interruptor, pc 1, pc 2, senha, carrinho com livros, corredor, prateleira... a vida preenchida em atividades que confundem as datas; automatismos de repetição. Automatismos, e mais ainda se são sequenciais, dão impressão de que algo está acontecendo, mas, nada acontece. No entanto, aquela frase imperativa era para mim um acontecimento, um presente definitivo. Comecei a fazer contas, uma atitude nada séria, nem sem sentido ou paradoxal ou útil ou funcional ou pragmática ou, ainda, exotérica, mas quem sabe visse nela um modo de concretizar rascunhos que me dessem alguma resposta, ou apenas que me dessem os próprios rascunhos. Pelas contas rabiscadas cheguei à exata conclusão de que faltavam oitocentos e vinte dois dias para que eu completasse quarenta anos. Era o dia quatro de setembro. Mas eu sabia, ou acaso ainda sei que nada disso tinha importância (ou haveria de ter muita?). Não se trata de um valor estimado em datas ou marcas dadas a uma cronologia simbólica do tempo vivido. Tratava-se – ou se trata – de um acontecimento. A frase e sua imagem de pensamento tornavam-se um presente definitivo naquilo que eu poderia considerar e chamar de minhas tarefas cotidianas, naquilo..., quero dizer nos gestos pelos quais eu traduzia minha existência em prática de existência, ou seja, nela mesma, a vida. Mas, o que é que chamo aqui de vida? Automatismos sequenciais dão impressão de que algo está acontecendo, mas, nada acontece, nada parece acontecer fora da linguagem. Com o rascunho pude saber que do mesmo modo que contabilizava – por meio de rabiscos misturados a números – que faltavam

oitocentos e vinte dois dias para completar quarenta anos de vida e havia novecentos e doze dias que eu trabalhava na biblioteca. Quantas palavras seriam necessárias para que eu pudesse ver esses novecentos e doze dias acontecerem para mim? Os rabiscos se misturaram e passado presente e futuro se faziam atuais naquela frase que eu havia lido nas letras de Eládio Linacero e, sem muita surpresa, nas do homem do subsolo. Eládio Linacero era – ou é, pois ainda vive – uma personagem do escritor Juan Carlos Onetti e o homem do subsolo todos sabem que é uma figura replicante de nossa modernidade literária (nossa, a ocidental). Não sei russo, mas não preciso sabê-lo para associar o enunciado “homem do subsolo”, a Fiódor Dostoiévski. Claro, o enunciado citado não está em russo, ou seja, não é o não saber russo que interessa aqui, mas que há algo de russo no enunciado, pois é o título de um escrito de Dostoiévski e todos sabemos, todos nós que compartilhamos presunçosos gestuais literários que nos identificam como sabedores de que Dostoiévski é um russo do século XIX. Mas, porque figura replicante? Não sei, mas posso suspeitar que seja, analiticamente, o seguinte: a imagem desta personagem se repete por meio de certa convergência. Não se faz mais necessário que todos tenhamos acesso à leitura de *Memórias do subsolo* ou *Notas do subsolo* [*Zapíski iz pódpol'ia*], para reconhecer por meio de uma “cultura da convergência”, um tipo psicossocial como o da personagem desta novela do século XIX. Mas, o que atravessava meu pensamento como um clima era a imagem de uma frase que, de algum modo, estava atribuída ao russo e a Eládio Linacero.

water closet

A decisão por escrever se confundia com a decisão por lecionar? Sinto que gosto da confusão que tal pergunta me faz. Posso saber que caso lecione devo escrever, pois como lecionar sem escrever? Preciso marcar o texto, um texto que se faça presente em mim. Este seria o caminho para a minha instrução elementar. Lecionar como dínamo ativo do processo pelo qual eu me encontro a cada soar das campanadas. Lecionar como a ocupação de um lugar livre das postulações subjugadas pelas regras? O ato de lecionar já funciona com uma regra. Não posso deixar de lembrar Vila-Matas: “Escrever não é importante, mas não se pode fazer outra coisa”²²³.

Escrever seria como estar no *water closet*? Sempre penso nisso. Finge-se que não é importante, pois é apenas o lugar para os dejetos (assim como a escritura?). Um homem, este nascido no século XX, de sociedades urbanas que conhecem um *water closet*, não abre mão de seu conforto. Esse conforto intestinal, essa relação com os dejetos, comporta, há de comportar, uma relação com a liberdade. É disso, dessa relação, que se faz minha instrução elementar. Escrever estaria do lado da liberdade doada pela dejectação, um modo de lidar com a forma...

²²³ (2004, p.30).

Tentativa de esgotar um lugar da Educação

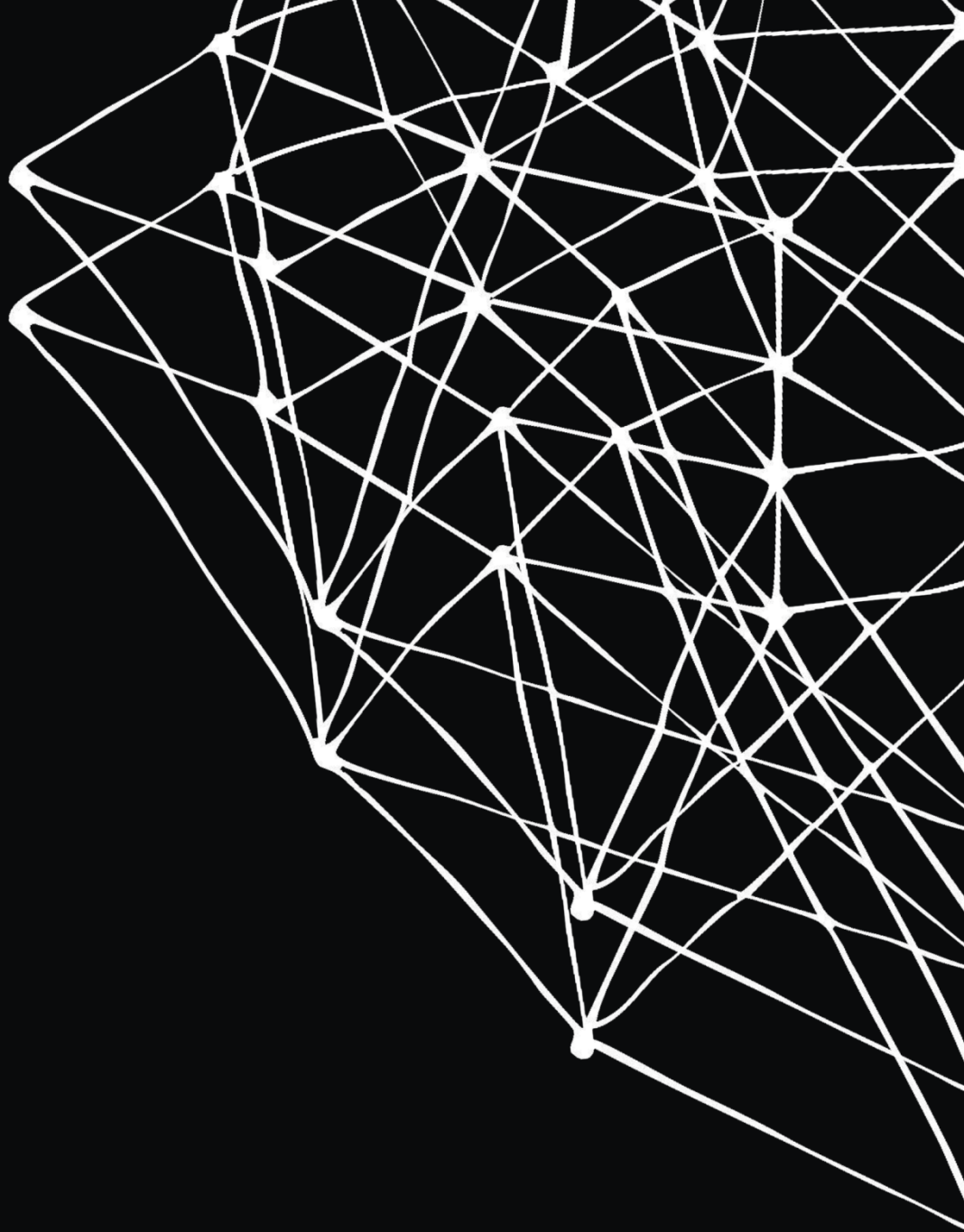
Podemos nos interrogar sobre aquilo que nos é tão próximo, mas, a cada vez, nos é tão distante? Somos capazes de nos surpreender com a maquinaria que modelou nossos modos de surpreender-nos? Talvez haja um lugar na Educação que, me parece, esteja cansado; precisamos tentar esgotá-lo? Seria, a nossa, uma Educação acomodada em um lugar conhecido como o consenso? Podemos esgotar os recantos desse lugar cheio de promessas harmônicas, virtudes, finalidades, deveres, estatutos, passados e futuros? Podemos inventar uma Educação nossa; que sim, no meio; da excursão, do delírio, do necessário, do absurdo, que nem comece ou termine ou diga ou hesite ou marche ou espere ou ou, mas mais mais? Podemos inventar uma Educação fragmento feita de cacos, relâmpagos das festas do intelecto, festas dos corpos; das festas todas que nos sugiram isto e aquilo, coisas compositivas; uma Educação Potencial?

Há muitas coisas nesse nome, nessa identidade Educação. Seria necessário contaminá-la, fazê-la variar de modo que não consiga mais ser idêntica a si. Esgotar o seu nome como o lugar que a faz repousar em uma personalidade imperativa e conciliadora de contrários; fazer desse nome uma potência de diferença positiva; fazê-lo variar por um movimento virótico que se autoimplica em uma reciprocidade assimétrica. A Educação Potencial é isso; um modo de festejar conexões heterogêneas; uma tentativa de esgotar o lugar do consenso para a Educação. A Educação Potencial se concebe como potência para a especulação de si como existência que difere; diferença intensiva. A Educação Potencial atua como um convite para se chegar alhures.



“Alguns dados. Nem todos. Sem conclusões”.²²⁴

²²⁴ (Andrade, 1955).



Errata

Isso tudo está para ser lido como se fosse escrito por um leitor de *Ficções*.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. “Heidegger y el Nazismo”. In.: _____. *La potencia del pensamiento ensayos y conferencias*. Trad. não consta. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007, p.409-421.
- AGAMBEN, Giorgio. “El yo, el ojo, la voz”. In.: _____. *La potencia del pensamiento ensayos y conferencias*. Trad. não consta. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2007, p.115-136.
- ALIGHIERI, Dante. *Epistolæ*. In.: TOYNBEE, Paget Jackson. *Dantis Allagherii epistolæ the letters of Dante*. Oxford Press, 1920.
- ANDRADE, Mário de. *Obras completas de Mário de Andrade II: Poesias completas*. São Paulo: Martins Editora, 1955.
- ANTELO, Raúl. Entrevista com André Dick e Márcia Junges. *Raúl Antelo: A apatia do povo brasileiro como sátira*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, Edição 268 de 11 de agosto de 2009. Disponível em: < www.ihuonline.unisinos.br/uploads/.../1218488533.1576pdf.pdf >, Acesso em 22/10/2008, 2008.
- ANTELO, Raúl. *Potências da imagem*. Chapecó: Argos, 2004.
- AQUINO, Tomás de. *Suma Teológica*. Trad. Aldo Vannucchi et al. São Paulo: Loyola, 2003.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- BARBOSA, João Alexandre. “Paulo Valéry e a comédia intelectual”. In.: _____. *A biblioteca imaginária*. São Paulo: Atelier Editorial, 1996, p. 249 – 269.
- BARBOSA, João Alexandre. “Posfácio”. In.: VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997, p.133-166.
- BARBOSA, João Alexandre. *Paul Valéry e a Comédia Intelectual*. São Paulo: Iluminuras, 2007.
- BARNECHEA, Alfredo. *Peregrinos de la Lengua. Confesiones de los grandes autores latinoamericanos*. Madrid: Alfaguara, 1998.
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance I: da vida à obra. Notas de cursos e seminários no Collège de France, 1978-1979*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.
- BARTHES, Roland. *A preparação do romance II: a obra como vontade. Notas de curso no Collège de France 1979-1980*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. *S/Z*. Trad. Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- BARTHES, Roland. *Sade, Fourier, Loiola*. Trad. Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTUSCHAT, Wolfgang. *Espinosa*. Trad. Beatriz Avila Vasconcelos. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BENS, Jacques. “Queneau oulipien”. In. OULIPO. *Atlas de littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1981, p. 22-33
- BENTES, Ivana. “Eu vejo você: antropologia reversa em *Avatar*, ciber-índios, pós-cinema ou como arrancar um pensamento complexo dos clichês”. In. BENTES, Ivana; FELINTO, Erick. *Avatar o futuro do cinema e a ecologia das imagens digitais*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 55-119.
- BERGSON, Henri. *La risa, ensayo sobre la significación de lo cómico*. Tradução Amalia Haydée Raggio. Buenos Aires: Losada, 1962.
- BERNARDO, Gustavo. *A dúvida de Flusser: filosofia e literatura*. São Paulo: Globo, 2002.
- BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In. *Introdução aos termos literários*. Org. José Luís Jobim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 135-169.
- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Trad. Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- BLANCHOT, Maurice. *A parte do fogo*. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BORGES, Jorge Luis. “Prólogo de prólogos”. In.: _____. *Prólogos, com um prólogo de prólogos (1975)*. Trad. Josely Viana Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p.07-10.
- BORGES, Jorge Luis. “Pierre Menard, autor do Quixote”. In: _____. *Ficções*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 34-45.
- BORGES, Jorge Luis. “Borges y yo”. In.: _____. *El hacedor*. Madrid: Alianza, 1998, p.18-19.
- BORGES, Jorge Luis. “Pierre Menard, autor del Quijote”. In.: _____. *Ficciones*. Barcelona: Emecé, 1995, p. 43-54.
- BORGES, Jorge Luis. *Discussão*. Trad. Claudio Fornari. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- BORGES, Jorge Luis. “El libro de arena”. In: _____. *Cuentos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1992, p.179-186.
- BORGES, Jorge Luis. *Sete noites*. Trad. João Silvério Trevisan. São Paulo: Max Limonad, 1983.
- BORGES, Jorge Luis. *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé, 1960.
- BORGES, Jorge Luis. La Biblioteca de Babel. In.: *Ficciones*. Madrid: Alianza, 1971.
- BORGES, Jorge Luis. El camino de senderos que se bifurcan. In.: _____. *Ficciones*. Madrid: Alianza, 1971.
- BORGES, Jorge Luis; CASARES, Adolfo Bioy. *Crônicas de Bustos Domecq. Novos contos de Bustos Domecq*. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Editora Globo, 2010.

- BUENO, Wilson. *Manual de zoofilia*. Florianópolis: Noa Noa, 1991.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: Lições americanas*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CAMERO PÉREZ, Carmen. “Paul Valéry: de la escritura a la lectura”. *Revista Epos*, Espanha, v.15, 1999. Disponível em: < <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Epos-01321E63-A902-0487-BFA1-D1D09FA9ECF0/PDF> > Acesso em: 25/03/2010, 2010.
- CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: a serpente e o pensar*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CAMPOS, Haroldo de. Octávio Paz e a Poética da Tradução. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 9 jan 1987, p. B3-B-5. Disponível em: < <http://acervo.folha.com.br/fsp/1987/01/09/156//4108577> >. Acesso em 16/06/2012, 2012.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. “Filiação intensiva e aliança demoníaca” *Novos estud.* – CEBRAP [online]. 2007, n.77, p.91-126. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/nec/n77/a06n77.pdf >. Acesso em 15/09/2009, 2009.
- CERISUELO, Marc. “Deleuze et la comédie : petite forme et grande santé”. *Rue Descartes*1/2008 (n° 59), p. 94-102.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de La Mancha*. São Paulo: Real Academia Española/Alfaguara, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. “Da impotência à potência ou a imagem do livre-arbítrio à ideia da liberdade”. In: MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 59-79.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P.B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- CORAZZA, Sandra. O docente da diferença. Porto Alegre: 2008a. [Autora falsária]
- CORAZZA, Sandra. *Os Cantos de Fouror – Escrita em Filosofia-Educação*. Porto Alegre: Sulina & UFRGS, 2008b.
- CORAZZA, Sandra. Nós, as belas almas. In: _____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-19.
- CORAZZA, Sandra. Como um cão. In: _____. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 21-36.
- CORAZZA, Sandra. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005a.
- CORAZZA, Sandra. Nos tempos da educação. In: _____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005a, p.11-21.
- CORAZZA, Sandra. Cenas de uma vida de professora. In: _____. *Uma vida de professora*. Ijuí: Unijuí, 2005a, p.33-42.
- CORAZZA, Sandra. “Não se sabe”... Campinas, São Paulo: *Educação & Sociedade*, v.26, n.93, set./dez.2005b, p.1205-1208.
- CORAZZA, Sandra. O jogo do PE: luzes examinantes para o além-mundo da pastoral educativa. Campinas, SP: *Educação & Sociedade*, v.26, n.90, jan./abr.2005c, p.41-75.
- CORAZZA, Sandra. “Por que somos tão tristes”? Porto Alegre: *Pátio-Revista Pedagógica*, ano VIII, nº 30, maio/julho 2004, p.51-53.
- CORAZZA, Sandra. *Para uma filosofia do inferno na educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CORAZZA, Sandra. “Manifesto por um pós-curriculum”. In: _____. *O que quer um curriculum? Pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes,

- 2001a, p.128-141.
- CORAZZA, Sandra. “Na diversidade cultural, uma ‘docência artística’”. Porto Alegre: *Pátio-Revista Pedagógica*, ano V, n.17, maio/julho 2001b, p.27-30.
- CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: ENDIPE. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. RJ: DP&A, 2000, p.89-103.
- CORAZZA, Sandra. “A ética no novo milênio”. In: MARTINAZZO, C. J. *Encontro Nacional de Educação: A educação e a complexidade no Novo Milênio*. Ijuí: Unijuí, 1998, p.9-34.
- 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: Ed. UFRGS, 1996, p.57-63.
- 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 da. *Corpo em obra: palimpsestos, arquitetônicas*. 2012. 132 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- COSTA, Luciano Bedin da. *Biografema como estratégia biográfica. Escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. 2010. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- COSTA, Luciano Bedin da. O ritornelo de Deleuze-Guattari e as três éticas possíveis. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, 2006, Santa Maria. II Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria : FACOS-UFSM, 2006.
- CUSA, Nicolau de. De Deo Abscondito. Trad. Alberto Alves de Souza. *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, v.20, n.4, p.436-453, out./dez. 1964.
- DAJÁS, Jorge. “Das verdades da história”. Ciudad del Margen: Linde Sur. *Diário el directivo real*, v.-1, n.∞, jan./dez.2024, p.8205-8205. [Autor falsário]
- DAJÁS, Jorge. *Una fundación imaginada: Instituto Paladión y su legado a la patafísica*. Santa María: Viejo Lanza Editor, 1994. [Autor falsário]
- DÉGUY, Michel. “O fim do mundo 'finito' [Valéry]”. Trad. Paulo Neves. In.: NOVAES, Adauto (org.). *Os poetas que pensaram o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.369-388.
- DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: Um manifesto de menos; O esgotado*. Trad. Fátima Saadi, Ovídio Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010a.
- DELEUZE, Gilles. “O ato de criação”. Trad. José Marcos Macedo. Em: *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 27 de junho de 1999, p. 4-5. Disponível em: < <http://acervo.folha.com.br/fsp/1999/06/27/72//662914> >. Acesso em 23/05/2010, 2010b.
- DELEUZE, Gilles. *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)*. Trad. Emanuel Angelo da Rocha Fragoso et al. Fortaleza: EdUECE, 2009.
- DELEUZE, Gilles. “Abecedário” Disponível em :<http://www.oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>. Acesso em 23/08/2008, 2008a.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Trad. Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2008b.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon. Lógica da sensação*. Trad. Roberto Machado (Coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, Gilles. Raymond Roussel ou o horror do vazio. Trad. Hélio Rebello Cardoso Júnior. In: ORLANDI, Luiz B.L. (org.). *A Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006a, p.99-101.
- DELEUZE, Gilles. Filosofia da Série Noire. Trad. Francisca Maria Cabrera. In:

- ORLANDI, Luiz B.L. (org.). *A Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006b, p.111-115.
- DELEUZE, Gilles. “O método da dramatização” Trad. Luiz B.L.Orlandi. in.:ORLANDI, Luiz B.L. (org.). *A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2006c, p.129-154.
- DELEUZE, Gilles. “Sobre Nietzsche e a imagem do pensamento” Trad. Tomaz Tadeu e Sandra Corazza. in.:ORLANDI, Luiz.B.L. (org.). *A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2006d, p.175-183.
- DELEUZE, Gilles. “Ao criar a patafísica, Jarry abriu caminho para a fenomenologia” Trad. Hélio Rebello Cardoso Júnior. In.:ORLANDI, Luiz.B.L. (org.). *A ilha deserta e outros textos. Textos e entrevistas (1953-1974)*. São Paulo: Iluminuras, 2006e, p.103-105.
- DELEUZE, Gilles. “As potências do falso”. In: _____. *A imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005, p.155-188.
- DELEUZE, Gilles. “La univocidad del Ser y la diferencia como grados de potencia. Sobre Spinoza”. Trad. Equipo editorial Cactus. In.: DELEUZE, Gilles. *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Editorial Cactus, 2005b, p.281-292.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: para uma literatura menor*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio Alvim, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa Filosofia Prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo. Escuta, 2002a.
- DELEUZE, Gilles. “A imanência: uma vida...” Trad. Tomaz Tadeu. *Educação & Realidade*, jul./dez. de 2002b, v. 27, n. 2, p. 11.
- DELEUZE, Gilles. *Espinosa: Filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 1981. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Trad. Alberto Campos. Lisboa: Ed. 70, 1994.
- DELEUZE, Gilles. “Prefácio”. In. NEGRI, Antônio. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993, p. 7-9.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. Tradução Luiz Orlandi; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento*. Trad. Stella Senra. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DERRIDA, Jacques. “Qual Quel as fontes de Valéry”. In.: *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. São Paulo: Papyrus, 1991, p.315-348.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Trad. Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DESCARTES, René. *La Dioptrique*. Université du Québec à Chicoutimi. Disponível em: < <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.der.dio>>. Acesso em: 10/02/2010, 2010.
- DESCARTES, René. “Discurso do Método. Para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências”. In.: VALÉRY, Paul. *O pensamento vivo de Descartes. Apresentado por Paul Valéry*. Trad. Maria de Lourdes Teixeira. (Coleção Biblioteca do Pensamento Vivo.) São Paulo: Martins, 1955, p. 63-176.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. Hildelgard Feist. São

- Paulo: Companhia das letras, 2002.
- FLUSSER, Vilém. *Pós-historia: vinte instantâneos e um modo de usar*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.
- FLUSSER, Vilém. “Da ficção”. Publicado n’*O Diário* de Ribeirão Preto, São Paulo, em 26 de agosto de 1966. Disponível em: <
<http://paginas.terra.com.br/arte/dubitoergosum/arquivo02.htm> > acesso em 16/05/2006, 2006.
- FOUCAULT, Michel. “Theatrum Philosophicum”. In.: MOTTA, Manoel Barros da. (org.). Trad. Elisa Monteiro. *Ditos e Escritos II, Michel Foucault Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 a, p.230-254.
- FOUCAULT, Michael. Linguagem e literatura. In. *FOUCAULT, a filosofia e a literatura*. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000 b.
- FOUCAULT, Michael. “La escritura de Sí”. In.: ABRAHAM, Tomás. *Los senderos de Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1998, p. 175-189.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.
- GARCIA, Wladimir. “Onetti e a morte”. In. FERRO, Roberto; REALES, Liliana. *Os anos de Onetti na Espanha*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2010, p.75-80.
- GARCIA, Wladimir. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007.
- GARCIA, Wladimir. “Osman Lins Educador”. Florianópolis: UFSC. *Outra travessia, Revista de literatura nº 4. Arte e Literatura: Osman Lins, 80 anos*, p.63-68, 2005.
- GARDINER, Patrick. *Teorias da história*. Trad. Vítor Matos e Sá. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GINZBURG, Carlo. “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In.: *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Trad. Faderico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 143- 179.
- GLOCK, Hans-Johann. *Dicionário Wittgenstein*. Tradução Helena Martins. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HAWTHORNE, Nathaniel. “La muerte repetida”. Trad. Jorge Luis Borges e Adolfo Bioy Casares. In.: BORGES, Jorge Luis; CASARES, Adolfo Bioy. *Los mejores cuentos policiales (2)*. Buenos Aires: Alianza/Emece, 1983, p. 11-22.
- HAWTHORNE, Nathaniel. “Mr. Higginbotham’s Catastrophe”. In.: Anonymous. *World’s Great Detective Stories*. Montana: Kessinger Publishing, 2004, p.239-246.
- HAAR, Michel. *Nietzsche et la métaphysique*. Paris: Gallimard, 1993.
- HEIDEGGER, Martin. *Os conceitos fundamentais da metafísica: Mundo, finitude, solidão*. Trad. Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- HEIDEGGER, Martin. *Introducción a la filosofía*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Valencia: Frónesis, 2001b.
- HEIDEGGER, Martin. *Caminos de bosque*. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza, 1997a.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo (parte I)*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1997b.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo (parte II)*. Tradução Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1997c.
- HERNANDEZ, Felisberto. *O cavalo perdido e outras histórias*. Trad. Davi Arriguchi. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

- 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.
- IELPO, Rodrigo Silva. *Perec e o esgotamento da história*. 2010. 351f. Tese. (Doutorado em Letras Neolatinas). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- INWOOD, Michael. *Dicionário de Heidegger*. Trad. Luísa Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- JARRY, Alfred. *Gestes et opinions du Docteur Faustroll, pataphysicien*. Paris, Eugène Fasquelle Éditeur, 1911. Disponível em: <upload.wikimedia.org/wikisource/fr/b/b1/Jarry_Faustroll_1911.pdf> acesso em 25/07/2011, 2011.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
- KERN, Daniela. “Introdução”. In. *Paisagem moderna Baudelaire e Ruskin*. Tradução Daniela Kern. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.7-22.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p.35-85.
- LATOUR, Bruno. *Reagregando o social. Uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador-Bauru:EDUFBA-EDUSC, 2012.
- LINS, Osman. *Guerra sem testemunhas*. São Paulo: Ática, 1974.
- LEIRIS, Michel. *A idade viril: precedido por Da literatura como tauromaquia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- LOLLIER, Lázaro. *Por detrás de la mampara estava yo*. Cuenca Baja: Chapuza, 2010. [Autor falsário]
- LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio Ed., 2011.
- LUDMER, Josefina. “Oneti: 'La novia (carta) robada (a Faulkner)’”. In.: FOSTER, David Willian ; ALTAMIRANDA, Daniel. *Twentieth-century Spanish American Literature to 1960*. New York: Garland Publishing, 1997, p.319-338.
- MACHADO, Roberto. “Introdução”. In. DELEUZE, Gilles. *Sobre o teatro: um manifesto de menos; o esgotado*. Trad. Roberto Machado, Fátima Saadi e Ovídio de Abreu. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MAISTRE, Xavier. *Viagem ao redor de meu quarto*. Trad. Armino Trevisan. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *O escavador de silêncios: formas de construir e de desconstruir sentidos na comunicação*. São Paulo: Paulus, 2004.
- MAUROIS, André. *A máquina de ler pensamentos*. Trad. Elias Davidovich. Rio de Janeiro: Editora Vecchi, 1939.
- MONFRANS, Manet van. *Georges Perec: La Contraine du réel*. Amsterdam-Atlanta: GA, 1999.
- MONLAU, Pedro Felipe. *Diccionario Etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Salud del Prado, 1856.
- NANCY, Jean-Luc. “Dobra Deleuziana do Pensamento”. Trad. Maria Cristina Franco Ferraz. In.: ALLIEZ, Eric (org.). *Gilles Deleuze: Uma vida filosófica*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira (Coord.). São Paulo: Ed 34, 2000, p. 111-117.
- NEGRI, Antônio. *A anomalia selvagem: poder e potência em Spinoza*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo:

- Companhia das Letras, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A origem da tragédia proveniente do espírito da música*. Trad. Marcio Pugliesi. São Paulo: Madras, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal ou o prelúdio de uma filosofia do futuro*. Trad. Marcio Pugliesi. Curitiba: Hemus, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. In: *Obras incompletas* (Col. Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 43-52.
- NUÑES, Carlinda Fragale Pate; PEREIRA, Victor Hugo Adler. “O Teatro e o Gênero Dramático”. In: *Introdução aos termos literários*. Org. José Luís Jobim. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999, p. 69-133.
- OULIPO. *Atlas de littérature potentielle*. Paris: Gallimard, 1981.
- OLIVEIRA, Marcos da Rocha. *Biografemática do homo quotidianus: O Senhor Educador*. 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ONETTI, Juan Carlos. *Cartas de un joven escritor correspondencia com Júlio E. Payró*. Montevideo: Trilce, 2009.
- ONETTI, Juan Carlos. *Cuentos Completos*. Madrid: Alfaguara, 1996.
- ONETTI, Juan Carlos. *Dejemos hablar al viento*. Barcelona: Seix Barral, 1984a.
- ONETTI, Juan Carlos. *Juntacadáveres; El astillero*. Bogotá: Oveja Negra, 1984b.
- ONETTI, Juan Carlos. *El Pozo. Para una tumba sin nombre*. Buenos Aires: Calicanto/Arca, 1977.
- ONETTI, Juan Carlos. *El Pozo*. Montevideo: Arca, 1967. Calicanto/Arca, 1977.
- PACHECO, Eduardo Guedes. *Para uma (des)educação musical*. 2011. 90f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PELLEJERO, Eduardo. *A postulação da realidade (Filosofia, Literatura Política)*. Trad. Susana Guerra. Lisboa: Ed. Vendaval, 2009.
- PEREC, Georges. *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris: Christian Bourgois, 2008.
- PEREC, Georges. *Especies de espacios*. Trad. Jesus Camarero. Barcelona: Montesinos, 2001.
- PEREC, Georges. *Tentativa de agotar un lugar parisino*. Trad. Jorge Fondebrider. Rosario: Beatriz Viterbo, 1992.
- PEREC, Georges. *Espèces D'espaces. Journal d'un usager de l'espace*. Paris: Galilée, 1974.
- PIMENTEL, Brutus. *Paul Valéry Estudos Filosóficos*. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PINO, Claudia Amigo. *A ficção da escrita*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- POE, Edgar Allan. *Poemas e ensaios*. Trad. Oscar Mendes; Milton Amado. São Paulo: Globo, 2009.
- POE, Edgar Allan. *Os assassinatos da rua Morgue; A carta roubada*. Trad. Ana Maria Tatsumi; Erlene T.V. Dos Santos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- RAMA, Angel. “Origen de un novelista y de una generación literária”. ONETTI, Juan Carlos. *El Pozo*. Montevideo: Arca, 1967, p. 47-100.
- ROBBE-GRILLET, Alain. *O ciúme*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Filósofos na tormenta. Canguilhem, Sartre, Foucault, Althusser, Deleuze e Derrida*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

- SÁBATO, Ernesto. *El túnel*. Madrid: Cátedra, 2001.
- SANTIAGO, Homero. “Superstição e ordem moral do mundo”. In: MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 171-212.
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *El principito*. Trad. Bonifácio del Carril. Buenos Aires: Emecé, 2001.
- SCHWOB, Marcel. *Vidas Imaginárias*. Trad. Duda Machado. São Paulo: Editora 34, 1997.
- SEGOVIA, Jaime Castro. "Um entusiástico comentador de Valéry : Jorge Luis Borges" / Jaime Castro Segovia. In: *Revista Colóquio/Letras*. Notas e Comentários, nº 10, Nov. 1972, p. 56-57.
- SÉVÉRAC, Pascal. “Conhecimento e afetividade em Spinoza”. Trad. Homero Santiago. In: MARTINS, André (Org.). *O mais potente dos afetos: Spinoza e Nietzsche*. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. 17-36.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu (Edição Bilíngue). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SPITZER, Leo. *L'armonia del mondo. Storia semantica di un'idea*. Trad. Agostino Lombardo. Bologna: Il Mulino, 1967.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “Manifesto por um pensamento da diferença em educação”. In: CORAZZA, Sandra; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.9-17.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.247-258.
- TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- TARDE, Gabriel. *A opinião e as massas*. Trad. Luís Eduardo de Lima Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- TARDE, Gabriel. *As leis da imitação*. Trad. Carlos Fernandes Maia e Maria Manuela Maia. Porto: Res, S/D.
- TAVARES, Gonçalo M. *Livro da dança*. Florianópolis: Editora da Casa, 2008.
- TESTA, Letícia. *O conhecimento como desvio: da infinita mobilidade do pensamento em Nicolau de Cusa*. 2011. 151 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- TOURNIER, Michel. *Sexta-Feira ou Os limbos do Pacífico*. Trad. Fernando Botelho. São Paulo: Círculo do Livro/Bertrand Brasil, 1987.
- TOYNBEE, Paget Jackson. *Dantis Allagherii epistolae the letters of Dante*. Oxford Press, 1920.
- VALÉRY, Paul. *Meu Fausto*. Trad. Lídia Fachin e Sílvia Maria Azevedo. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.
- VALÉRY, Paul. A tentação de (São) Flaubert. In.: *As tentações de Santo Antônio*. Trad. Luís de Lima. São Paulo: Iluminuras, 2004, p. 7-12.
- VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. Trad. Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- VALÉRY, Paul. *La libertad del espirito*. Trad. Claudia Schwartz. Elaleph.com, 2000.
- VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Trad. Geraldo Gérson de Souza. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997.

- VALÉRY, Paul. “Para um retrato de Monsieur Teste”. Trad. Cristina Murachco. In.: VALÉRY, Paul. *Monsieur Teste*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Ática, 1997, 105-114.
- VALÉRY, Paul. *A alma e a dança e outros diálogos*. Trad. Marcelo Coelho. Rio de Janeiro: Imago, 1996a.
- VALÉRY, Paul. *Eupalinos ou O arquiteto*. Trad. Olga Reggiani. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b.
- VALÉRY, Paul. *Variedades*. Trad. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- VALÉRY, Paul. “Esboço de uma serpente”. in. CAMPOS, Augusto de. *Paul Valéry: a serpente e o pensar*. Trad. Augusto de Campos. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.27-57.
- VALÉRY, Paul. *O pensamento vivo de Descartes. Apresentado por Paul Valéry*. Trad. Maria de Lourdes Teixeira. (Coleção Biblioteca do Pensamento Vivo.) São Paulo: Martins, 1955, p. 11-61.
- VALÉRY, Paul. *Il Mio Faust (abbozzi)*. Trad. Petre Ciureanu. Milano: Arnoldo Mondadori, 1950.
- VALÉRY, Paul. *Mauvaises Pensées & autres*. Paris: Gallimard, 1947.
- VALÉRY, Paul. *Tel Quel I*. Paris: Gallimard, 1941.
- VALÉRY, Paul. *L'idée fixe*. Paris: Gallimard, 1934.
- VERANI, Hugo. “Edición crítica, estudio preliminar y notas”. In.: *Cartas de un joven escritor correspondencia com Júlio E. Payró*. Montevideo: Trilce, 2009, p. 9-31.
- VILA-MATAS, Enrique. *História abreviada da literatura portátil*. Trad. Julio Pimentel Pinto. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- VILA-MATAS, Enrique. *Bartleby e companhia*. Trad. Maria Carolina de Araujo e Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- VINES, Louis Davis. *Valéry and Poe A literary legacy*. New York: New York University Press, 1992.
- VOLTAIRE, François-Marie. *Cândido ou O otimismo*. Trad. Miécio Táti. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. (coleção os pensadores). Tradução José Carlos Bruni. São Paulo, Nova Cultural, 1991.
- WALSER, Robert. *Jakob von Gunten*. Trad. Juan J. del Solar. Madrid: Alfaguara, 1984.
- WOODALL, James. *Jorge Luis Borges. O homem no espelho do livro. Biografia*. Trad. Fábio Fernandes. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2004.
- ZOURABICHVILI, François. “Deleuze e o possível (sobre o involuntarismo na política)”. Trad. Maria Cristina Franco Ferraz. In. ALIEZ, Éric. *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira (Coord.). São Paulo: Ed. 34, 2000, p.333-355.
- ZORDAN, Paola. “Ensinar”. In. CORAZZA, Sandra Mara; AQUINO, Julio Groppa (Orgs.). *Abecedário: Educação da diferença*, p.55-58. São Paulo: Papirus, 2009.

bop