EDUCAR NA DIFERENÇA:
entre-vistas

Cristiano Bedin da Costa[1]
Angélica Vier Munhoz[2]

"O que se desatou num só momento
não cabe no infinito, e é fuga e vento".
Carlos Drummond de Andrade, Instantes.

Políptico, o presente ensaio expõe uma coleção de painéis móveis, cada um deles feito veduta para uma educação em meio à diferença. São 23 aberturas, paisagens, maneiras, apostas, pontes, toques, suspeitas, estilos; mas também defesas, miras, sopros, rasgões, blefes, tensores e tópicas iluminadas, a serem experimentadas a qualquer hora, em qualquer tempo e em qualquer ordem; perspectivas impre-Vistas para educar entre-Vistas, de *A* a *Z*:

Amadorismo;
Bobagem;
Carne;
Diferença;
Ensaio;
Fuga;
Graça;
História;
Intercessores;
Jogo;

1 Doutor em Educação. Docente no Centro Universitário Univates. cristianobedindacosta@hotmail.com.
2 Doutora em Educação; Docente no Centro Universitário Univates. angelicavmunhoz@gmail.com.

Leitura;
Multiplicidade;
Nomadismo;
Olhar;
Pensamento;
Quadro-negro;
Rachachar;
Saúde;
Timidez;
Utopia;
Verdade;
Xeretar;
Zunzunzum.

Pequeno inventário de palavras-guia, o texto constitui-se pelo traçado de regiões no interior das quais um efeito especial de educação pode ser fabulado. O nome, então, como uma espécie de promessa, esboço de programa de uma operação possível: sempre há um tanto de futuro no rastro de uma fantasia. Assim, não se trata de encontrar, em cada um dos painéis propostos, o sentido oculto, a indicação de um *melhor jeito* ou até mesmo de um *jeito certo* de agir e pensar, tampouco o esboço de uma doutrina. Em cada palavra um *apetite*, o "estremecimento de um fazer futuro" (BARTHES, 2003b, p.146), a ideia de que será possível operar alguma coisa com ela. A partir disso, faz-se necessário acreditar que esse desejo é capaz de mexer com o quadro imóvel do pensamento, da educação, da vida.

Situar-se entre-Vistas: pouco importa que algumas paisagens sejam pequenas, obscuras ou mesmo – tal como se diz de uma criança – *impossíveis*. Um texto é sempre um jogo, no jogo há sempre tempos mortos, fôlegos curtos, atletismos estranhos. Nesse meio, vitória ou derrota independem do sempre pesado cálculo realizado pela Seriedade, pela Profundidade e pela Responsabilidade, acostumadas que estão em pular "sobre os seus olhos com agulhas de crochê" (CORTÁZAR, 2010, p.442). Se

não há como evitar, que possamos então assumir o preço a ser pago, e um programa que não abranja a graça e a fabulação de um campo de desejo perante o campo estrutural do ensino enrijecido por sistemas totalitários, burocráticos e moralizadores (BARTHES, 2007), é sempre um programa pela metade, ameaçado por dentro muito mais do que por fora.

Tomar certas palavras estranhas e outras já muito usadas, destacá-las das páginas amareladas pelo tempo e pelo uso, arrumá-las em um novo agenciamento, em uma nova paisagem, sob nova perspectiva, salvá-las assim "da morte por clichê" (BARROS apud MÜLLER, 2010, p.42). Tudo porque não acreditamos na pureza da Pedagogia, da Didática ou do Currículo, mas no rigor das práticas e modos de ocupação; nos cruzamentos, zombarias e ruídos; nos rumores, na graça, no estilo e zonas mistas; nas imposturas, no roubo, nos tráfegos e (sobretudo) tráficos: criar é descolar, estrabismo metodológico para uma transgrafia Comparati-Vista (COSTA, 2005). Como nos ensinam Deleuze e Guattari (1997), as coisas progridem e os signos proliferam, tal como nas notas em cobre de William Kentridge (2013), onde a transformação é sempre incisão, polimento e raspagem sobre um mesmo plano, de maneira que não é por subtração, mas sim pelo acréscimo de linhas inéditas que o passado, tornado irreconhecível, pode se apagar. Também em educação, não nos interessa virar a página e recomeçar do zero, mas sim rearranjar, lidar com o dado em direção à saturação, a outras perspectivas, a novos – e sempre provisórios – ângulos de visão. Joguemos, pois, os dados outra vez.

Amadorismo. Tal como nos sugere Roland Barthes (2009), o amador não é obrigatoriamente definido por um saber menor ou por uma técnica imperfeita, mas sim por um sutil *não mostrar*, por um estilo em *não se fazer ouvir*: "o amador (aquele que pratica a pintura, a música, o esporte, a ciência, sem espírito de maestria ou competição)" (BARTHES, 2003b, p.65), é justamente aquele que não deixa de reconduzir seu gozo (que poderá, por certo, ser também o nosso por

acréscimo), que ama e continua amando, mesmo não sendo um herói da criação e do desempenho. Aquém dos automatismos da razão, do compromisso científico, da técnica, o amador é a própria imperfeição da máquina, o inacabamento do programa (*despreocupadamente, sou aquele que não agarra, que não quer agarrar, deixando-me levar, por nada, pelo meu amor*). Mais além da condição amadora estaria a interminável histeria da mostração, o fim do gozo puro, e, consequentemente, o início do imaginário: o profissional artista, o respeitável pesquisador, o bom professor, o aluno exemplar; o gozo ligado ao fazer-se ler, escutar, mostrar, ou seja, o gozo articulado ao discurso do outro sobre o meu próprio fazer. Frente à prática majoritária da significação, ao elogio do uso e da fruição ulterior, o amador é aquele capaz de fazer a defesa de um ofício muscular, corporal, manual – e assim, num certo sentido, muito mais sensual (BARTHES, 2009). Sob essa perspectiva, a condição amadora não diz respeito a deficiências a serem reparadas, a um modo de agir e pensar a ser desenvolvido e aprimorado, mas sim à inexistência (ou mesmo à recusa) de guias a outro ponto que não *este*, aqui e agora.

Bobagem. O que dizer da bobagem se não que, ao nos fascinar (posto que nos atinge), ela é aquilo que nos *estreita* (BARTHES, 2003b)? Imparável, infensa a toda e qualquer discursividade científica (e por isso mesmo intratável, não analisável e portanto incurável), ela é sempre *um pouco menos* do que consideramos aceitável, e por isso *um tanto mais* do que conseguimos suportar. Perante a bobagem, descobrimos o nosso limite, ou seja, até onde aceitamos, *sem problema algum*, ir em companhia do outro (que, por sua vez, é sempre *um pouco mais* ou *um tanto menos* que nós). Frente a ela (diríamos: da ameaça de sua presença), o saber se organiza, o discurso ganha forma, a plateia e os membros do júri podem ser definidos (um cheiro de bobagem, o fantasma de sua presença: pequenos operadores de uma postura).

Carne. Aprende-se sempre *aqui* e *agora*, em um "presente de encarnação" (PENNAC, 2008, p.70) sem antes e nem depois, sem um passado a ser corrigido e sem um futuro a ser temido, evitado, malogrado. Independentemente de como se aprende, o certo é que a aprendizagem é sempre algo *preciso*, uma operação tópica na qual a carne é marcada. É por isso que a aprendizagem é também uma compreensão: o tomar para si, o digerir, o movimento antropofágico através do qual meu corpo sereniza sua dispersão por entre as matérias que o encontram e, com elas, encarna-se, adquire volume, peso, consistência. Tão melhor, portanto, que também o professor se faça presente de corpo: esse corpo carnudo no qual se pode escutar não apenas o discurso de um saber, mas principalmente a inscrição de um estilo de vida implicado, a inseparável articulação entre o ensinado e o vivido. *Que não apenas minhas citações, os livros que uso e as leituras que indico comportem as matérias que ensino; mas que também em meu cotidiano, em minha postura, em minhas escolhas e até mesmo em meu cansaço, possam elas se deixar encontrar:* acaso não seria essa uma honesta divisa pedagógica?

Diferença. E por momentos pensamos que quem vive naquela casa são seres sem pernas, sem braços, sem partes vitais do corpo, seres que sobraram de algum sítio. Mas depois vemos que não e não e não, são pedaços de roupas estranhos sim, mas é o vento que as empurra, que os faz dobrar sobre si próprios... (TAVARES, 2011, p. 54). Dobrar sobre si próprio. Dobrar sobre a dobra. Dobrar entre a dobra. Eis o conceito de diferença pura de Deleuze: dobrar para diferir de si. Retornar o que difere. E o que difere são as nossas marcas, os nossos traços, o nosso charme. Diferimos não do outro, mas de nós mesmos quando nos tornamos a cada pouco, outro. "Afirmo o primeiro encontro na sua diferença, quero seu retorno, não sua repetição" (BARTHES, 2003a, p.18). A vida também diferencia-se de si mesma. Retornar o mesmo e, no entanto, outro, tal como a primavera: todos os anos, a mesma; sempre

outra a cada ano. "Não basta que tudo comece, é preciso que tudo se repita, uma vez encerrado o ciclo das combinações possíveis" (DELEUZE, 2004, p. 11). Mas ainda que possa se confundir, tal conceito de diferença nada tem a ver com modelo ou padrão. Pouco tem a ver com a diferença dos discursos hegemônicos de inclusão, pois não se submete aos critérios da identidade e da semelhança. Não se reconhece em práticas discursivas que suscitam receber aqueles que regressam de um mundo no qual não habitamos e para o qual criamos formas piedosas de burocratizar a diferença.

Ensaio. Em meio às linhas duras e estratificações, ensaia-se. Uma música, uma dança, uma escrita, uma vida. Ao destruir toda verdade, o corpo dissipa a sua forma, o autor adentra-se em sua morte, a escrita perde a sua voz. O ensaio assim inicia-se. Experimental, sem temer o acaso e a errância. Obstinado aos riscos. Exposto ao tempo e à decantação. Feito à margem, pode desdizer, desescrever, desperformatizar. Em outra temporalidade, abastece-se pelo calor do sangue de uma presença ausente, "minha ausência é o vento do fora [...]. Minha morte e eu, nós nos desequilibramos no vento do fora, onde me abro à ausência de mim". (BATAILLE, 1973. p.365). Por fim, rascunha-se o corpo. E entre o dizer nada e o nada dizer, a vida ensaia a vida. E nada mais.

Fuga. Fugir é sempre fazer fugir, esquivar, escapar, perder a estanqueidade e a clausura, redistribuir os possíveis em uma situação "perfeitamente improgramável, ligada à imprevisível criação de novos espaços-tempos" (ZOURABICHVILI, 2004, p.58). Fugir, traçar uma linha, ou simplesmente fazer um sistema vazar: na educação, assim como na vida, só se cria, "só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada" (DELEUZE; PARNET, 1998, p.49), tendo as fronteiras como algo a ser transposto, rechaçado, ultrapassado. *Geoeducação* nômade e cartográfica, ocupada em experimentar, conectar, fazer existir, dar a ver, a pensar, a sentir, a maquinar, a viver em meio ao impensado que a compõe em suas ressonâncias.

Jamais uma fuga de seu tempo, de suas obrigações, de sua própria realidade: trata-se da real transposição dos limites de um possível. Tal como nos indicava Kafka (1998), de maneira alguma ser livre, mas sim encontrar uma saída.

Graça. Tal como nos mostrou Nietzsche (2001), o intelecto é, para a grande maioria das pessoas, "uma máquina pesada, escura e rangente, difícil de pôr em movimento". Assim, acostumamo-nos a chamar de "levar a coisa *a sério*", quando trabalhamos e queremos pensar *bem* com essa máquina. Demasiado humanos, estamos fadados a perder o bom humor, ao que parece, toda vez que pensamos bem: nessas horas, ficamos sérios, devemos ficar sérios, pois "onde há riso e alegria, o pensamento nada vale" (NIETZSCHE, 2001, p.217). É apenas com graça, portanto, que se pode questionar a militância dos que defendem a gravidade das certezas. E é com graça que se pode preferir, em detrimento ao que comumente se entende por boa consciência educacional, política, moral ou estética, a posição instável e *digna de riso* de uma prática impura, que faz de um habitáculo em deriva a sua doutrina, esforçando-se por se manter, o tanto quanto possível, distante de qualquer relação estratificada de poder, e alegrando-se por ser (ora, e por que não?) mais subversiva do que propriamente formadora ou até mesmo revolucionária. É assim, com graça, que a pedagogia, frente à carceragem dos sentidos, dos valores, da integralização da cultura, pode escolher como divisa um imoral "eu decepciono". Ora, tal como nos adverte Nietzsche (2001, p.216), todos os pregadores de moral têm uma incivilidade em comum: "todos eles procuram convencer os homens de que estão muito mal e precisam de um tratamento duro, radical, definitivo". Todos esses mestres, durante séculos inteiros muito zelosamente ouvidos, não nos deixam outra possibilidade – caso não desejemos fazer da educação e da vida algo apenas a *suportar* – que não "nos afastarmo-nos das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas" ou então que as possamos "ver de soslaio e como que em recorte", para

assim, afirmativamente, sermos poetas-autores de nossas próprias práticas, "principiando pelas coisas mínimas e cotidianas" (idem, p.202). Antes de qualquer outra coisa, talvez tal ensino possa ser pensado enquanto um empenho de subtração do peso, da inércia e da opacidade próprias ao mundo (CALVINO, 1990), que se torna então passível de ser considerado sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e vivência. Leveza, graça e frescor, portanto: uma gaia pedagogia.

História. Para pensar a história propomos uma geografia de ilhas. Território movente entre o oceano e a terra. Espaço onde terra e água, sólido e líquido se avizinham em um duplo movimento agenciando-se aos sulcos, às fissuras. De um certo modo, a existência de ilhas nega a história. A história é o que a civilização levou séculos para construir: a solidez do conhecimento; as grandes narrativas; os sistemas; a terra firme. Mas a terra cria suas fissuras. Racha a história. Dissolve as fronteiras entre o pensamento e a terra. Desenha seus fractais por onde correm lisuras. Para onde corres?

Intercessores. Interceptar, interceder, interseccionar, fazer rizoma. Com uma força mobilizadora, os intercessores provocam, deslocam, criam trânsitos, fazem o pensamento proliferar. Um filme, um livro, uma obra de arte, uma sensação podem efetuar novas ligações, conexões, torções, agenciamentos com o pensamento, por meio de aberturas e rasgos. "Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê" (DELEUZE, 1992, p.156). Vetores da criação conceitual, os intercessores fazem correr o movimento no pensamento, colocando-o a experimentar forças, tecer cenas, criar imagens, desorganizar o corpo, inventar gestos, reinventar a linguagem. Inspirar, respirar, dobrar, dançar.

Jogo. Talvez ao modo barthesiano:

> Gostaria, pois que a fala e a escuta que aqui se trançarão fossem semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe, dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando assim ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos do que o dom cheio de zelo que deles se faz. (BARTHES, 2007, p.42).

Ou então cortazariano:

> Nunca se saberá como se deve contar isso, se na primeira pessoa ou na segunda, usando a terceira do plural ou inventando continuamente formas que de nada servirão. Se se pudesse dizer: eu viram a Lua subir, ou: dói-me-nos o fundo dos olhos e sobretudo assim: tu a mulher loura eram as nuvens que vão correndo diante dos meus teus seus nossos vossos deles rostos. (CORTÁZAR, 1984, p.13).

Seja como for, trata-se disso: nunca é minha a última palavra, nunca é o meu corpo, o corpo que numa aula se insinua querendo atenção, impenetrável; quanto mais *preciso* for o ensino, e quanto maior a quantidade de carne envolvida pelo saber a ele articulado, mais exposto estou: ao discurso, à interpretação, ao erro, em suma: ao corte, à desarticulação, ao desencaixe. A aula não como um cenáculo, mas sim como uma área de jogo onde o saber está sempre à margem do poder acadêmico (PERRONE-MOISÉS, 2012).

De tal perspectiva lúdico-educativa, o que se poderia censurar, sem dúvida, é sua ineficiência de conquista, na medida mesma em que "luta para baldar todo discurso *que pega*" (BARTHES, 2007, p.41), uma vez que acredita que o opressivo num ensino não é exatamente o saber ou a cultura a ele veiculados, mas sim "as formas discursivas através das

quais ele é proposto". A aula enquanto um movimento tático sem estratégia (BARTHES, 2003b): nela, trata-se de descolar e de agenciar, mas não de conquistar. Trabalho da aula como a "produção das diferenças" (BARTHES, 2004, p.415), ou seja, a originalidade sempre continuada das relações, da quebra da reprodução dos saberes, dos papéis, do emudecimento da repetição enfadonha dos discursos.

Leitura. Ao fazer a defesa do "direito de não ler", primeira de uma série de autorizações a serem concedidas ao jovem como chave para o mundo da leitura (caso se queira, de fato, que ele encontre nesse mundo algum lugar), Daniel Pennac (1993, p.142-145) sugere que o dever de educar consiste, no fundo, em fornecer ao estudante meios de julgar livremente se ele sente ou não a "necessidade de livros". Esforçando-se em manter o ato de leitura afastado da identificação com uma obrigação moral, Pennac, ao mesmo tempo em que aponta para a importância do encontro com os signos literários, rejeita o corolário segundo o qual todo aquele que não lê poderia ser considerado, em princípio, "como um bruto potencial ou um absoluto cretino". A razão de tal negativa é simples: trata-se de evitar o que poderia vir a constituir uma moralidade dos livros ou da escritura de um modo geral, organizada "em função de critérios que não terão nenhum respeito por essa outra liberdade inalienável: a liberdade de criar". Ora, bem sabemos que a liberdade de escrever e de pensar não saberia mesmo se acomodar com o dever de ler, até mesmo porque o verbo ler, tal como afirma Pennac, não suporta o imperativo – aversão que, aliás, compartilha com alguns outros, tais como o amar e o sonhar. Eis porque é preciso delimitar no ensino um compromisso maior que uma simples função parenética: o "Escreva", o "Leia" e o "Pesquise", enquanto ordens a serem respeitadas pelo aluno, preferencialmente na hora e no local estipulados, e com os objetivos bem definidos. Ser "culto", tal como nos sugere Cortázar (2010, p.164), "significa considerar todos os valores ao mesmo tempo e não meramente os intelectuais", é

portanto saber muito sobre essa ou aquela disciplina, é compreender determinado autor e determinada filosofia, é saber esperanto, se assim quiserem, mas é também não permitir que nenhum conceito faça esquecer o múltiplo, a capacidade de emocionar-se com o primeiro dia de primavera, com um sorriso ou com um refrão qualquer. Isso porque o homem, bem sabemos, não é apenas um intelecto: inteligente, ele é também sentimento, afecção, carne, gosto, desejo. Trata-se, talvez, do compromisso histórico do ensino, daquilo que não poderá abrir mão: ensinar ao professor a necessidade de ultrapassar o nível do "professor correto" (CORTÁZAR, 2010, p.164), de ser um pouco mais que isso ao ser um tanto menos intelectual e, em muitos sentidos, menos acadêmico.

Multiplicidade. "Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?" (CALVINO, 1990, p.138). Somos múltiplos em nós mesmos. Não uno e múltiplos, apenas multiplicidades. Nenhuma surpresa no fato de considerar que é a diferença pura de Deleuze que está ligada à noção de multiplicidade – cada um, um novo. Em um mundo pensado como multiplicidade, a vida torna-se devir, a diferença encontra a singularidade – inventa-se a si, cria-se uma vida, deseja-se um mundo: "não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.11). A questão poderia ser enfim atravessada por uma pergunta (que em seguida se desprende): como situar-se diante desse EU que incessantemente foge?

Nomadismo. E os dados são jogados. Outra vez. Nômade, o educador perde-se em terras desconhecidas, sem fixar-se ou mover-se em meio a lugares conhecidos. Move-se sem ter aonde chegar. Move-se porque a vida é movimento maquínico, molecular, livre e incessante na sua capacidade de desejar e mudar, criar territórios e desterritorializar. Assim só há uma vida nômade quando existe a capacidade de criar

novos territórios de tal modo que reterritorializar culmine no movimento intenso de desterritorializar a própria existência. Entre espaços lisos e estriados (DELEUZE; GUATTARI, 1997) reside a potência do nomadismo. Dessa forma, tudo o que existe são práticas e experimentações, modos de vida que resistem.

Olhos. Ver é um fenômeno fisiológico, olhar é um ato psicológico. Seres históricos que somos, recebemos, logo ao nascer e daí em frente, as cores de uma pintura que "cobre a realidade ensinada e nos deixa com a alma polida a duco" (CORTÁZAR, 2010, p.389). Cores através das quais nossos olhos, tão frágeis e perecíveis órgãos de visão, também podem se tornar sociais e históricos, por meio de embrutecimentos epistemológicos, estereotipias e direcionamentos conceituais que caracterizam e direcionam nossa leitura da realidade. Assim como nossas mentes e nossos corpos, nossos olhos também são educados: olham o que podem olhar, para o que aprenderam a olhar, para o que estão acostumados a olhar. "Quantos olhares não são assim meros instrumentos de uma única finalidade: olho para o que procuro e, para acabar [...] só vejo aquilo para que olho" (BARTHES, 2009, p.306). Temos incontáveis pálpebras, e no fundo, e quase perdidos estão olhos. A lista delas é enorme, bem sabemos, assim como incontáveis são suas fábricas, arcabouços e ocasiões. Não é sem dor, portanto, que uma aula, uma lição, um pedaço de giz ou de algo que o valha opera feito alicate e começa a arrancar pálpebras. Sim, em tais momentos dói: dói feito dor que faz ver estrelas. Seguremos o choro, no entanto, e lembremo-nos: os olhos – eis um tanto do que nos ensinou Cortázar (2010) – são mesmo para ver estrelas.

Pensamento. "Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa a si mesmo" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.259). Deleuze e Guattari bem sabiam o perigo de um pensamento capaz de perder-se no caos, na pura diferença. Sabiam também o quanto acreditava-se que o

pensamento era algo natural, interior, controlado, produto do intelecto. Na contramão dessas verdades, vão pensar um pensamento fora do plano daquilo que podemos controlar, planejar e fazer – fora da consciência, da subjetividade, da interioridade, do saber. Todavia (diriam ainda os autores), nada está fora do pensamento e não há maneira de pensar que não seja a realização de uma experiência, da efetuação de um acontecimento. Tal acontecimento, por sua vez, não é uma forma instituída, mas uma relação de forças que desloca o pensamento ao jogo do acaso. À deriva do acaso, o pensamento encontra-se com cores, sonoridades, ritmos, imagens, gestos. Agencia-se a um problema que o coloca a pensar. Não para encontrar uma solução que já existe previamente, mas para experienciá-lo. Dessa maneira, experimentar um problema produz uma alegre violência do encontro com o pensar.

Quadro negro.

> – Que é que estava a ver por cima dos ombros do seu colega?
> – Não vejo o que está escrito no quadro, Senhor Professor.
> – Então porque se sentou na última fila? Vá, pegue nos livros e desça. Que isto não torne a acontecer. (BUTOR, 1964, p. 79)
> Ergue-se e caminha até o quadro-negro. [...] Pega do giz e risca as palavras *via* e *nihil*. [...] Põe o giz no rebordo do quadro-negro e limpa as mãos com o lenço.
> – Pois ora, muito bem. Vamos ver... o senhor... Que vem a ser quantidade?
> O rapaz coça a cabeça... embaraçado, e seus olhos fitam o quadro-negro, vazios, inexpressivos, parados. (VERÍSSIMO, 1995, p.84)

Estrato do ritual diário de escrituras de discursos e de práticas pedagógicas; suporte das experiências cognitivas e estéticas da vida escolar; dispositivo no qual se inscreve as normas de disciplinamento da sala de aula. O quadro-negro, instalado nas escolas no final do século XIX, ocupou e ainda

ocupa a centralidade do processo pedagógico, frente à prática do professor. Nesse quadro – negro, verde, branco – imprime-se signos, letras, fórmulas, traços, números, significantes, em tal medida que, mesmo antes do professor inscrever o seu saber, as linhas e formas, as velhas imagens, os clichês já estão nele, de antemão. É possível esvaziá-lo? Apagá-lo? Diz Deleuze e Guattari (1992b, p.262), "O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão de tal maneira coberta de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar [...]. Assim, o gesto de criação de uma aula só começa quando, diante do quadro, o professor esvaziá-lo, apagá-lo, esfregá-lo até que os traços se tornem irreconhecíveis, ou mesmo, quando todo o espaço estiver limpo de qualquer clichê historicamente sedimentado. Somente assim a experiência de uma aula poderá começar.

Rachachar. O pequeno Ernesto chega em casa e, diante dos pais, anuncia: "não volto mais à escola, pois na escola me ensinam coisas que eu ainda não sei"[3]. É natural que não o faça falando, mas sim que cantarole a frase em forma de um pequeno verso, tal como numa fuga de Bach. Para escapar do claustrofóbico rigor do método, do cinza concreto dos costumes e do embrutecimento das fatos do mundo, faz-se necessário um tanto de ritmo, um tanto de leveza e melodia. *Rachachar* as coisas, as palavras, os saberes; aprender *rachachando,* pela quebra inclusive do papel do professor: estranha metodologia por Ernesto proposta, através da qual a aprendizagem daquilo pelo que se é tocado irá se dar "I-NE-VI-TÁ-VEL-MENTE". Paradoxo aparente: por desejo de saber, não ir à escola. Pela defesa da integridade do que ainda não se sabe, o gesto indisciplinado, a conduta indevida, ou simplesmente a escolha pelo mundo.

3 Trata-se do curta metragem *En rachâchant*, de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub, realizado a partir do livro *Chuvas de verão*, de Marguerite Duras. O filme está disponível no seguinte endereço eletrônico: http://www.youtube.com/watch?v=IBY3SRkJNTM.

Saúde. E se pensássemos por um segundo apenas em um ensino orientado por aquilo que Nietzsche (2001) denomina "grande saúde": uma vontade de mais vida que não diz respeito a um *mais além*, mas sim a um *é isto*? E se a aprendizagem, por força dessa vontade, fosse sempre a descoberta do melhor lance a fazer *agora*? E se fizéssemos a sugestão, por fim, de uma educação não ocupada em conduzir e em formatar, mas sim em situar-se e conectar-se àquilo que incessantemente escapa, mapeia e torna sensíveis as forças constituintes do novo a cada instante e em cada operação de aprendizagem? Tal saúde, por certo, teria um preço. Restaria então saber quais de nossas práticas atuais teriam valor suficiente para pagá-lo.

Timidez. Em seus *Écrits timides sur le visible,* Gilbert Lascault (2008) faz referência ao que chama de "força tímida", ligando a timidez à errância de um discurso que se empenha apenas em evitar o tédio de sua imobilidade. Para Lascault, deslocada de seu sentido mais ordinário, a timidez é a qualidade de um discurso que simplesmente se recusa a impor sua verdade e sua vontade frente aos demais. Tímido, é como se no fundo dissesse: *ouça-me, perceba-me, saiba que existo e que, no entanto, não quero ser único, não quero agarrar, colar, censurar e ensurdecer os demais*. Por essa via, o que tal discursividade recusa é o monopólio do sentido, a arrogância majoritária capaz de subjugá-lo e mantê-lo sob a custódia dos funcionários da verdade.

Utopia. "O que se pode ver à luz do sol é sempre menos interessante que o que se passa por detrás de uma vidraça. Nesse buraco negro ou luminoso vive a vida, sonha vida, sofre a vida" (BAUDELAIRE, 2009, p.183). Idealizar um lugar ou uma vida, um modo de ver o mundo ou as coisas do jeito que gostaríamos, seria, pois, uma utopia? Advinda de radicais gregos, utopia significaria "lugar que não existe". Um lugar imaginário? Uma vida ficcional? Criar um modo de vida melhor, mais alegre, pode não ter a ver com um tempo futuro, uma forma ideal, perfeita e eterna. Trata-se de pensar esse mundo.

Criar linhas de fugas em um campo social dado, redistribuindo o horizonte do possível, do que está em devir. Entre um movimento infinito e o real. "Para que serve a utopia? Para fazer sentido" (BARTHES, 2003a, p.89). Assim, este lugar nenhum, indeterminável e em busca de uma vitalidade – e somente este – poderia merecer o nome de utopia.

Verdade. Como pode haver uma verdade para diferentes modos de vida? Se a filosofia começa pela diferença, onde se espera uma solução encontramos um problema. Se o pensamento é devir e não morada, não há verdade no pensamento. Se pensar é criar, não há uma verdade a ser encontrada. A verdade emerge no espaço intensivo das diferenças e por isso, e só por isso, coloca a razão em crise. A verdade, nessa perspectiva é a verdade do acontecimento da qual só nos apropriamos por meio da experimentação de novas possibilidades de vida. Interroga-se: que grau de verdade ou que potência de vida podemos afirmar? De resto: a vida não pode julgar a vida.

Xeretar.



Frame do filme *Blow-Up*, de Michelangelo Antonioni (1966).

Pode-se partir de qualquer coisa, uma caixa de fósforos [...] um grito lá embaixo na rua [...] a história do gato de botas, o risco está nisso, em que se pode partir de qualquer coisa mas depois é preciso chegar, não se sabe bem a que mas chegar (CORTÁZAR, 2010, p.398). Como qualquer prática criadora, uma aula é sempre uma atividade bisbilhoteira, um meio a ser percorrido com uma lupa em uma mão e um saco na outra (DELEUZE; PARNET, 1988), instrumentos essenciais para a caça e a captura de tudo aquilo que por alguma razão se considera ter alguma utilidade (e colocar-se no saco, em meio às coisas, é condição sabidamente necessária). Por condição, todo auleiro é um xereta, escarafunchador de mundo e de si mesmo, que vasculha e parte das coisas sem distinção e, portanto, sem preconceitos. Para a sua prática, qualquer coisa vale. Mesmo uma bobagem, mesmo uma inutilidade, mesmo uma desrazão. Ocorre que uma aula é (ou ao menos deveria ser) um laboratório de pesquisas diversas, uma ocasião para o disparate, no sentido exato em que é justamente o processo, a jornada empreendida a partir de uma coisa qualquer (e não o ponto final previamente estabelecido), aquilo que mais interessa.

Zunzunzum. Antes de ser bagunça é amizade. Antes de ser tumulto, motim, fofoca, ameaça, é presente, segredo, aliança, confissão. Antes de ser o fundo é um espaço de troca. Antes de ser sujeito é murmúrio anônimo, linguagem isenta de sentido, rumor sem valor, sem querer, sem verbo, sem intenção. O zum o ouvido ouve e zás: faz-se alerta! *Crash! Stomp! Bang!* Zunzunzum pancada, foi-se o plano, dá-se adeus ao próximo passo, improvisa-se uma nova dança. O zum é sempre um rasgo, um lance rápido, uma poeira no ar, um cisco no olho. O zum é um cisco (faz você não enxergar direito), um algodão (embrulhando o seu tímpano), um éter de efeito imbatível. E o zum não é ninguém. Zunzunzum: quem vem lá? De onde vem e para onde vai? O que queres tu, zunpedrinha em meu seguro caminho? Zunzumbido,

bate, sente-se e já foi. Liquidezum. Ao zum nada resiste, do zum nada se entende, tudo se estende, se parte, do zum tudo se cria. Zunzunzoeira, zum de conexões ocultas, ziguezague sem início e sem fim. Estrondo, *flash* e clarão, céu retumbando e luz de raio zunzungueante que rasga o firmamento e ilumina a terra. Do zunzunzum, todo efeito é luminosidade, colírio, clareira, perspectiva crua, ou seja: uma nova visão.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. *Pequenos poemas em prosa*. São Paulo: Hedra, 2009

BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATAILLE, Georges. Le Coupable. In: *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, vol.V, 1973

BUTOR, Michel. *Graus*. Lisboa: Arcádia, 1964

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORTÁZAR, Julio. *Papéis inesperados*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2010.

CORTÁZAR, Julio. *Blow-up e outras histórias*. Mem Martins, Sintra: Publicações Europa-América, 1984.

COSTA, Carlos Sequeira C. *Vedutismo*. Coimbra: Pé de Página Editores, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*? São Paulo: Ed. 34, 1992b

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1: Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Vol.4: Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DURAS, Marguerite. *Chuvas de verão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990

KAFKA, Franz. *Um artista de fome e A construção*. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

KENTRIDGE, William. "*'Fortuna'*: nem programa, nem acaso na realização de imagens". In: TONE, Lilian. *William Kentridge: Fortuna*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2013.

LASCAULT, Gilbert. *Écrits timides sur le visible*. Paris: Le Félin, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

MÜLLER, Adalberto (Org). *Manoel de Barros*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PENNAC, Daniel. *Diário de escola*. São Paulo: Rocco, 2008, p.70.

Perrone-Moisés, Leyla. *Com Roland Barthes*. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2012.

TAVARES, Gonçalo. *Short movies*. Alfragide/Portugal: Editorial Caminho, 2011.

VERÌSSIMO, Érico. *Caminhos Cruzados*. São Paulo: Globo, 1995.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.