

MONTAGEM - POR UMA ESCRITA EM EDUCAÇÃO
ELISANDRO RODRIGUES





MONTAGEM

por uma escrita em educação

Mar Aberto | Pages in process | Micropolítica dos vaga-lumes: um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

ELISANDRO RODRIGUES

**MONTAGEM
POR UMA ESCRITA EM EDUCAÇÃO**

SÃO LEOPOLDO

2020

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Catalogação na publicação

37

R969m Rodrigues, Elisandro

Montagem: por uma escrita em educação/por Elisandro
Rodrigues. - São Leopoldo, 2020.

464 p.; 23 cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS,
2020.

Orientação: Profa. Dra. Betina Schuler, Escola de Humanidades.

1. Montagem. 2. Escrita. 3. Filosofia da Educação. 4. Georges Didi-Huberman. 5. Programas de Pós-Graduação em Educação

FICHA CATALOGRÁFICA | Maria do Rocio F. Teixeira - CRB 10/457

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO | Amanda Teixeira (Vincó estúdio)

REVISÃO | Jeferson Mello Rocha

Porto Alegre, 2020

Elisandro Rodrigues

Montagem: por uma escrita em educação [Mar aberto|Pages in process|Micropolítica dos vaga-lumes: um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação]

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação pelo programa de pós-graduação em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leila Aparecida Domingues Machado
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Gelsa Knijnik
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

*Para a delicadeza do meu mar,
pa.*

AGRADECIMENTOS

O mar aberto só se atravessa com lampejos de possível.

Anna Letícia Ventre, pela caminhada conjunta;

Marta Orofino, pelas primeiras leituras;

Elida Tessler, pela potência da palavra;

Alexandre Amorin, pela amizade e ficção;

José Damico, pelos pormenores da escuta;

Fernando e o Lorenzo, pela poesia e literatura;

As conversações realizadas nas missivas, pela pequena demora da escrita e da leitura;

A equipe da Residência Multiprofissional em Saúde/GHC, e a Gerência de Ensino e Pesquisa/GHC, pelo incentivo;

Ao Grupo de Pesquisa, Maria Alice Campessato/Gabriela Venturini/
Carine Barreto/Francielle Corbellini/Rodrigo Dullius/Deisi Mônica
Seibert/Cassio Mattiello Alves/Letícia Correa - e aos que vieram
depois, pela potência do pesquisar;

A banca, Luciano Bedin da Costa e Leila Domingues Machado,
pela política do texto e da amizade; a Maura Corsini Lopes e Gelsa
Knijnik pelo ofício do estudar;

Betina Schuler, por uma escrita em educação;

Tani Galli [em memória], pela delicadeza da singularidade.

RESUMO

Esta tese, com inspiração no pensamento da diferença, tem como tema a montagem do pensamento e da escrita quando do gesto da pesquisa em educação, propondo a seguinte pergunta: De que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em Programas de Pós-Graduação em Educação desde o dar a ver da montagem? Para tanto, toma o conceito de montagem a partir de Deleuze e, principalmente, de Didi-Huberman, para realizar certa extração, investigando como se monta a escrita acadêmica e o pensamento em educação, a partir de um recorte específico da educação superior. Georges Didi-Huberman fornece subsídios conceituais para se pensar a montagem enquanto método e forma de conhecimento, mas também como gesto político, procedimento filosófico e criação estética, tomados como um ato de compreensão pedagógica, como montagem dos sintomas do presente. Os conceitos operados são o pensamento e a escrita agenciados pelo procedimento da montagem, para pensar a escrita acadêmica em educação através da troca epistolar com egressos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Desse modo, foi realizada uma conversação por meio de cartas com 17 estudantes – que é o que caracteriza a escrita acadêmica, enquanto quem se debruça sobre sua mesa de estudo em um ofício do estudar –, entre eles alunos e professores do campo da educação do Brasil, de Portugal, da Espanha e da França. Com base nesse procedimento, foram escritas 46 e recebidas 37 missivas, totalizando 83 documentos. Uma das ferramentas da desmontagem, para construção da análise, efetivou-se com a técnica do *cut-up*, que consiste num movimento singular de recortar fragmentos e realizar sua mescla, como uma espécie de jogo de cartas, um embaralhar de fragmentos montados singularmente. A partir disso, o texto elaborado como tese é da ordem do pedagógico, do literário e também do filosófico. Ele é montado com três movimentos de escrita: o primeiro, denominado *Mar aberto*, é uma escrita ficcional margeando a literária, em que dois personagens conversam sobre o tema da escrita; o segundo, *Pages in process*, é um ensaio crítico que busca em *Mar aberto* um limiar de pensamento na conversação epistolar, isto é, examina como uma desmontagem para posterior montagem os sintomas que circularam pelas cartas; por fim, *Micropolítica dos vaga-lumes* é um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação, que veio a ser o projeto de tese escrito para a qualificação e que apresenta as bases conceituais da tese. Esses três textos mostram um bastidor de investigação, um gesto de pesquisa, que interroga sobre a montagem da escrita e do pensamento em educação. Trata-se de interrogar o objeto e o próprio modo de olhar como, o que e por que escrevemos em educação e o que estamos nos tornando no presente. Argumenta-se que a escrita pode ser um ofício que possibilita a montagem do pensamento, o que proporciona um entendimento mais amplo sobre o próprio ato de escrever que faz

pensar a diferença. O que se fez, como metodologia, é a exposição das anotações e pensamentos sobre um bastidor do que se pensa no movimento de construção de uma investigação – problematizar o processo de escrita, entendendo com isso a relação (poder-se-ia dizer dialética, no que tange ao pensamento de Benjamin e Didi-Huberman) entre o texto final e tudo o que faz parte da escrita: anotações preparatórias, fragmentos, rascunhos etc. Algumas agulhas para desativar as certezas, disparadoras de outras visibilidades e outras paisagens do pesquisar, ficaram mais marcadas a partir das conversações nas cartas, tais como: a relação entre escrita e certa temporalidade, um parar diante do tempo, a espera como potência de uma pequena demora que é a leitura e a escrita; a escrita e a política da amizade; a escrita e o presente neoconservador que vivemos, entre outras. Assim, tomar a escrita como montagem do pensamento poderia operar como certa problematização do pensamento binário e representacional em educação, entendendo a montagem como um procedimento pedagógico de formação de pensamento e de transformação de si em se tratando da pesquisa em educação. Escrever em meio à vida com uma disposição textual que age fazendo furo com a literatura, a filosofia e a educação, em uma escrita acadêmica, cria uma certa ideia de escrita que sustenta a posição da dúvida e tenta desativar a indústria das certezas.

- 14** **Palavras-chave:** Montagem. Escrita. Filosofia da Educação. Georges Didi-Huberman. Programas de Pós-Graduação em Educação.

RÉSUMÉ

Cette thèse, inspirée de la pensée de la différence, a pour thème le montage de la pensée et de l'écriture lors du geste de la recherche en éducation, proposant la question suivante: De quelles modes pouvons-nous essayer le pensée et l'écriture dans les programmes de Post-Graduation en Éducation depuis donner à voir le montage? Pour ce faire, elle prend le concept de montage à partir de Deleuze et, principalement, de Didi-Huberman, afin de réaliser une certaine extraction, en investigant comment se monte l'écriture académique et la pensée en éducation, à partir d'un découpage spécifique de l'éducation supérieure. Georges Didi-Huberman fournit des subsides conceptuels pour penser le montage en tant que méthode et forme de connaissance, mais aussi comme geste politique, procédure philosophique et création esthétique, pris comme un acte de compréhension pédagogique, comme un montage des symptômes du présent. Les concepts opérés sont la pensée et l'écriture agencées grâce à la procédure du montage, afin de penser l'écriture académique en éducation au travers de l'échange épistolaire avec des professionnels issus de programmes de post-graduation *stricto sensu* en éducation. De la sorte, une conversation a été réalisée au moyen de lettres avec 17 étudiants – qui est ce qui caractérise l'écriture académique, tandis que qui se penche sur sa table de travail visant à l'étude –, parmi eux des élèves et des professeurs du champ de l'éducation Brésil, du Portugal, d'Espagne et de la France. Sur la base de cette procédure, ont été écrites 46 missives et reçues 37, totalisant 83 documents. Un des outils du démontage, pour la construction de l'analyse, s'est concrétisé par la technique du *cut-up*, qui consiste en un mouvement singulier de découpage de fragments et à réaliser leur mélange, comme une sorte de jeu de cartes, un mêlement de fragments montés singulièrement. Désormais, le texte élaboré comme thèse est de l'ordre du pédagogique, du littéraire et aussi du philosophique. Il est monté de trois mouvements de l'écrit: le premier, dénommé *Mar aberto* (Pleine mer), est une écriture fictionnelle à la marge de la littéraire, dans laquelle deux personnages discutent du thème de l'écriture; le deuxième, *Pages in process*, est un essai critique qui cherche dans *Mar aberto* un seuil de pensée dans la conversation épistolaire, c'est-à-dire qu'il l'examine comme un démontage pour un montage postérieur des symptômes qui ont circulé dans les lettres; finalement, *Micropolítica dos vaga-lumes* (Micro-politique des lucioles) est un essai sur le montage de la pensée et de l'écriture en éducation, qui est devenu le projet de thèse écrit pour l'obtention de l'examen de qualification du doctorat et qui présente les bases conceptuelles de la thèse. Ces trois textes montrent les arrière-plans de l'investigation, un geste de recherche qui interroge sur le montage de l'écriture et de la pensée en éducation. Il s'agit

d'interroger l'objet et la propre manière de regarder comment, quoi et pourquoi nous écrivons en éducation et ce que nous devenons dans le présent. On y argumente que l'écriture peut être un office qui permette le montage de la pensée, ce qui fournit un entendement plus ample quant à l'acte d'écrire lui-même, qui fait penser la différence. Ce qui a été fait, en tant que méthodologie, est l'exposition des annotations et des pensées quant à un arrière-plan de ce qui est pensé dans le mouvement de construction d'une investigation – problématiser le processus d'écriture, en entendant de la sorte la relation (on pourrait dire dialectique, en ce qui concerne la pensée de Benjamin et de Didi-Huberman) entre le texte final et tout ce qui fait partie de l'écriture: annotations préparatoires, fragments, brouillons etc. Certaines aiguilles pour désactiver les certitudes, génératrices d'autres visibilités et d'autres paysages de la recherche, sont devenues plus marquées à partir des conversations dans les lettres, telles que: la relation entre écriture et certaine temporalité, un arrêt face au temps, l'espoir comme puissance d'une petite attente qui est la lecture et l'écriture; l'écriture et la politique de l'amitié; l'écriture et le présent néoconservateur que nous vivons, entre autres. Ainsi, prendre l'écriture comme un montage de la pensée pourrait opérer comme une certaine problématisation de la pensée binaire et représentationnelle en éducation, en comprenant le montage comme une procédure pédagogique de formation de la pensée et de transformation de soi lorsqu'il s'agit de recherche en éducation. Écrire comme moyen de vie avec une disposition textuelle qui agit en faisant un écart avec la littérature, la philosophie et l'éducation, en une écriture académique, crée une certaine idée d'écriture qui soutient la posture du doute et tente de désactiver l'industrie des certitudes.

Mots-clé: Montage. Écriture. Philosophie de l'éducation. Georges Didi-Huberman. Post-Graduation en Éducation.

LISTAS DE IMAGENS

IMAGEM GUARDA

Mar del Prata, Montevideo, 2015. Fotografia analógica em p&b. Elisandro Rodrigues.

1. MAR ABERTO

Ilustrações de Anderson Luiz de Souza.

Trabajo verdadero, 2017. Scan livro *Cuando las imágenes toman posición*. Elisandro Rodrigues.

Carta ao pai, 2015. Elida Tessler. Imagem cedida pela autora e pela Galeria Bolsa de Arte.

365 dias, 2015. Elida Tessler. Imagem cedida pela autora e pela Galeria Bolsa de Arte.

2. PAGES IN PROCESS

Você me dá sua palavra? Elida Tessler. Imagem cedida pela autora.

Cut-up, 2019. Fotografia digital. Elisandro Rodrigues.

O tempo passa. Elida Tessler. Imagem cedida pela autora.

Notas de pesquisa. Google Keep, 2019. Imagem digital. Elisandro Rodrigues.

Montagem I, 2018-2019. Scan notas de pesquisa de *Mar aberto*. Elisandro Rodrigues.

Fronteiras inúteis, Alejandra Pizarmik. Scan livro.

Ficción, Você me dá sua palavra? Elida Tessler. Imagem do Instagram.

Passages, Homage to Walter Benjamin, 1990-1994, Portbou, Espanha. Dani Karavan.

17

3. MICROPOLÍTICA DOS VAGA-LUMES

Todos os Livros que li, série palavras, 2012. Paula Scamparini. Fotografia.

Todos os Livros que não lerei, série palavras, 2012. Paula Scamparini. Fotografia.

365 dias, 2015. Elida Tessler. Imagem cedida pela autora e pela Galeria Bolsa de Arte.

Anotações, 2015-2016. Scan anotações pessoais. Elisandro Rodrigues.

Un conocimiento por el montaje, 2007. Georges Didi-Huberman. Fotografia Minerva, 2007.

Landscape: Paisagem Comum e Colônia, 2017. Sandro Ka. Papel sobre base em acrílico, 80x60 cm. Fotografia de Filipe Conde.

Temporalidades 1, Montevideo, 2013. Fotografia analógica, cor. Elisandro Rodrigues.

Temporalidades 2, Montevideo, 2015. Fotografia analógica, cor. Elisandro Rodrigues.

MESA DE MONTAGEM

27 | NOTA AOS LEITORES

29 | MAR ABERTO

31 | 1. não se esqueça de escrever

32 | 2. escrever é lançar-se em uma travessia | ponto de inserção | minúsculo arrepio | uma carta

35 | 3. “vale mais comprar uma garrafa inteira ...” | a cidade me desconcentrava

38 | 4. eu era um fracasso na escrita | escritores do não | Leon

41 | 5. não tinha nada a perder | de que modos podemos ensaiar as montagens das escritas [acadêmicas] e o pensamento em educação? | ato de escrever | temos que começar desmontando | extraordinário

44 | 6. me dei conta do que estava querendo com a escrita | montagens | a escrita é um ofício, uma prática | escrever tem a ver com contar histórias

47 | 7. 15 minutos caminhando morosamente | a vida não cabe numa folha de papel | um sujeito que escreve

19

50 | 8. aquelas eram mesas históricas | a literatura faz pensar | a leitura exige uma pequena demora | ler com um lápis na mão | um mar

53 | 9. a escrita é uma montagem | ofício da tela em branco | ato de criação

56 | 10. o conceito é uma montagem

57 | 11. olhos que investigavam o pensamento | como montamos o pensamento e a escrita | abertura do olhar e da imaginação | o sujeito que escreve não para de desaparecer

60 | 12. escrever é uma das formas de lembrar | arquivo de acontecimentos | capturar instantes | uma apercebença | faísca do ler para o escrever

63 | 13. às vezes é difícil distinguir o que realmente aconteceu | memória | desmontar | mar de lembranças | gesto de interrupção

66 | 14. pergunta disparada para minha própria resposta | o que dispara o gesto da escrita? | sustentar uma política da escrita | gesto de escrita como meio | resto

69 | 15. talvez a interrupção seja um dos gesto da desmontagem | recuperar de memória

- 70** | 16. dobrávamos esquinas e avançávamos por ruas | folheou devagar deixando divagar | biblioteca espaço de pensamento | gestualidade do ler | montagem como fazer ver o visível e o diferente
- 73** | 17. tinha tudo o que precisava ter | mesa de montagem | notas | cartas
- 76** | 18. as bibliotecas sempre me fascinaram | atlas da memória | *work in progress* | colecionar citações | o estudante coleciona saber
- 79** | 19. a sensação que tive | jogo de montagem | cabe a imaginação começar
- 82** | 20. a memória é uma ilha de edição | uma mesa de montagem
- 83** | 21. tudo o que se vê nesses espaços | *la memoria está plena de memória* | um espaço de imaginação | mar aberto
- 86** | 22. como pensar a montagem? | como gesto político | criação estética | procedimento filosófico | como forma de pensar e escrever em educação
- 89** | 23. olhamos rapidamente | me lembra uma obra | *Carta ao pai* | por vezes é preciso desmontar para ver, para ler, para escrever
- 92** | 24. como se algo estivesse a queimar | escrever é uma montagem que envolve a leitura | 365 dias
- 96** | 25. a escrita opera com a memória
- 97** | 26. em cada esquina | um trabalho de espera | tempo de suspensão | folhas dispersas que atravessam fronteiras | gesto de interrupção
- 100** | 27. notas sobre o uso de missivas em uma pesquisa em educação | forma de folhas dispersas | micropolítica dos incidentes | escrever epístolas | suspensão de sentidos
- 103** | 28. dos cacos de histórias | garrafas lançadas ao mar | que pensam e escrevem professores | ensaiar o gesto à medida que o percurso avança
- 106** | 29. sabe o que é interessante no trabalho com cartas? | a montagem | aventura de singularização | uma tese que pode ser um ensaio de escrita de como se escreve em educação
- 109** | 30. escrever é um saltar para a imensidão do mar aberto | margear litorais | atravessar fronteiras | uma montagem | não se esqueça de escrever

115 | PAGES IN PROCESS

- 116** | 1. vazio da escrita | riscar a palavra | *word in process* | *pages in process* |

você me dá sua palavra

119 | 2. navegar pela cidade | pensar caminhando | espaço outro de produção temporal | poética política da montagem | gesto de pesquisar | câmara de ecos

122 | 3. você me dá sua palavra? | corresponder diz de uma espera | estar atento ao rascunho do pensamento | partilhar palavras e números | método é desvio

125 | 4. movimento de desmontagem | cavar as respostas | micropolítica das fronteiras | borrar os gestos | *cut-up* | movimento singular de recortar e colar

128 | 5. *cut-up* | desmontagem de um texto | toda escrita é um *cut-up* | como lidar com o já dito? | *pages in process*

131 | *cut-ups* enviados e recebidos

163 | 6. aludem ao que fica não dito | guardar as cartas como quem guarda o tempo | a escrita emerge como criação de um lapso temporal

166 | 7. mas que tipo de tempo? | o tempo é o presente | em que escrevemos em meio a um binarismo epistemológico | uma certa religião imanente de uma sociedade do cansaço

169 | 8. a passividade do capitalismo contemporâneo está em não parar | em não se demorar em pequenos aspectos da vida | 24/7

21

172 | 9. tropeçamos no tempo | demorar como interrupção | demorar-se no que é necessário | suportar a vaziez

175 | 10. vaziez da escrita | escrever, apesar de tudo | a vida não cabe num retângulozinho

178 | 11. fluir de existência em traços minúsculos sobre a folha de papel | política da amizade | trapeiro que recolhe fragmentos | colecionar acontecimentos | fugir da lenta petrificação

181 | 12. mesa de trabalho | exercício do pensamento | ofício do estudar | mesa de estudo | bastidor da escrita

184 | 13. a escrita atravessa as nossas vidas | catar citações | pensar na descontinuidade também é pensar na escrita como um certo anacronismo | demorar enquanto memória

187 | 14. constante ler e escrever | ruína como memória | quem escreve realiza um trabalho de escavação | olhar como um arqueólogo

190 | 15. prática de interrogação | micropolítica dos vaga-lumes | jogo ficcional de criação

193 | 16. epístolas como conversação | singularidades das mesas de montagem | relação pedagógica

196 | 17. alcançar a margem direita da página | uma tarefa de equilibrista | após o ponto de inserção | uma decantação do tempo

199 | 18. intervalos que permitam fagulhas | na burocratização do amanhã | torná-lo político | da política da amizade | como escrita inventiva

202 | 19. política da amizade | experimentação de uma estética da existência | o ensaio diz de uma escrita inventiva

205 | 20. montagem | uma transgressão das fronteiras disciplinares | deslocamento na escrita | montagem das diferenças como um ato de compreensão pedagógica dos sintomas do presente

208 | 21. política da amizade | ensaio como um limiar | exposição das anotações e pensamentos sobre um bastidor | que sustenta a posição da dúvida | desativar a indústria das certezas

211 | 22. micropolítica do limiar | ver os redemoinhos do mar | atravessar fronteiras | andar pelos limiares molhados por um resto de mar

22

215 | MICROPOLÍTICA DOS VAGA-LUMES

218 | 1. [Carta n-1]

Cart[a]exto | rascunho de escrita | geografia do pensamento | em um mar | das imagens de uma escrita | de um devir

234 | 2. [Carta epistolar - forma de folhas dispersas]

“De repente algo aparece” | o estudo epistolar | duas apercebenças | a carta como conversação | missivas para todos e para ninguém | um clarão de aparição | cartas são asas de papel

263 | 3. [Carta ainda escrever - ou sobre a escrita]

“*c’est facile de continuer mais il es plus difficile de commencer*” | gestos de escrever | três lascas de pensamento | caderno de notas | A carta a Lord Chandos | fracasso da escrita | da potência do fracasso | “tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor” | a escrita em fragmento | uma escrita acadêmica outra [em educação] | o que é escrever uma escrita acadêmica [outra] em educação | [Micro]Política do texto

303 | 4. [Carta tirando as cartas, lendo a sorte: a montagem]

dos estilhaços | “*montage, mo beau souci*” | a potência da palavra | do mundo em mesclas: a montagem em Deleuze | observar a estranheza de um belo tormento: a montagem em Didi-Huberman | montagem do pensamento | procedimento filosófico | gesto político | criação artística | montagem do pensamento e da escrita em educação

336 | 5. [Carta pensamento]

para continuar | pedagogia do conceito | o acontecimento como revelante do conceito | um certo pensar juntos | movimentos aberrantes | criar conceitos | que conceito a educação cria | o conceito é uma montagem | o plano de imanência como um [não] quebra-cabeça | modos e maneiras de uma imagem do pensamento | sobre duas imagens | pensar debruçado

365 | 6. [Carta sobre gestos de pesquisa]

pesquisar em educação: uma montagem | primeiro gesto de pesquisa: cartografia do pensamento e da escrita em educação | segundo gesto de pesquisa: correspondência

390 | [Cronograma de Pesquisa]

393 | [Caderno de Notas]

432 | [Caderno de Referências]

456 | [Carta apêndice 1]

514 | [Carta apêndice 2]

515 | [Carta apêndice 3]

517 | [Carta apêndice 4]

519 | Carta Anexo - Posfácio - Carta de uma orientadora



Em qualquer ocasião de nossa escrita, quando nos situamos nos degraus da passagem, em movimentos de fazer subir o que se encontra afundado, temos a cabeça rodeada por um enxame, os olhos voltados para dentro dos ouvidos, a boca apenas entreaberta, os braços e as mãos ainda frouxos. Não é raro que, em tal situação, nos vejamos diante das questões: o que nos leva a escrever e a que nossa escrita leva?

TANIA MARA GALLI FONSECA

Uma tese, ou mesmo um romance, acaba por operar como uma tese ou romance de sua própria inviabilidade.

LUCIANO BEDIN DA COSTA

Quando se fazem essas montagens, atravessando fronteiras para juntar coisas que não deveriam estar juntas, cria-se um saber invulgar, criam-se relações a partir de montagens.

GEORGES DIDI-HUBERMAN

NOTA AOS LEITORES

Montagem: por uma escrita em educação é objeto da tese de doutorado em educação defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É um texto da ordem do pedagógico, do literário e do filosófico. É montado com três movimentos de escrita a ser: o primeiro, denominado *Mar aberto*, uma escrita ficcional margeando a literária; o segundo, *Pages in process*, um ensaio crítico buscando em Mar aberto um limiar de pensamento na conversação epistolar; e, por fim, *Micro-política dos vaga-lumes: um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação*, o projeto de tese escrito para a qualificação que apresenta as bases conceituais da tese. O problema de pesquisa dessa investigação - sendo um deslocamento do problema inicial que consta no projeto de tese -, de que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em Programas de Pós-Graduação em Educação desde o dar a ver da montagem? Tendo, como empiria, a troca de cartas com egressos de programas de pós-graduação em educação, realizando uma conversação através do dispositivo da escrita de cartas. Escrever este texto foi uma tentativa de operar com uma fabulação narrativa, ou melhor, uma montagem narrativa. Pesquisar e estudar as regras internas do mundo ficcional e do mundo acadêmico realizando possíveis aproximações e relações. No que tange à superfície textual de Mar aberto e Pages in process, é um exercício de ficção. E, como todo exercício, é um ensaio enquanto estudo sobre as possibilidades da escrita acadêmica - ou da escrita na academia -, problematizando o conceito e a forma de uma tese com a noção conceitual de montagem. A escrita desse texto se deu sobretudo em uma ampla revisão teórica, em um trabalho empírico epistolar e na montagem com notas e fichas pessoais de estudo - os rabiscos em cadernos de anotações, em blocos de notas virtuais, do que se separa de textos lidos enquanto apropriação e utilização mesclados com o que se vive e se discute. Uma escrita enquanto produção de pensamento e de vida. Expor esse modo de funcionamento - dos fragmentos e das anotações, como um bastidor de pesquisa do que se pensa no movimento de construção de uma tese|dissertação - é o que se quis fazer enquanto apresentação e apercebença. A expectativa é de que esse texto - o modo como se constrói colocando em relação três aspectos diferentes de uma tese; as formas de narração; a estrutura fragmentária; a produção e a problematização de conceitos - opere enquanto um método e forma de conhecimento. Mas que opere também com escolha ética e política, e essas três questões falam da forma e do conteúdo de se escrever na academia, uma escrita que estuda, portanto, e que escolhe também uma forma de narração por fragmentos como modo de problematizar e, quem sabe, produzir conceitos. O que vem a seguir é, portanto, uma montagem.

MAR ABERTO

Drean Olis

1 | CADERNO DE ANOTAÇÕES | ESCREVER*



31

Não se esqueça de escrever...

Escrever é lançar-se em uma travessia. É como navegar no mar aberto. Para iniciar esse percurso existem muitos modos e maneiras, como existem muitas formas de escrever e de iniciar uma escrita. Há aqueles mais organizados em seus processos, que buscam preparar provisões para vários dias, meses até. Buscam embarcações que suportam fortes tempestades. Outros, aqueles iniciantes, que tateiam ainda a escrita, que por vezes, pela inexperiência, colocam-se a fazer a travessia a nado. Sem colete salva-vidas, sem nada. Existem aqueles ponderados, que não possuem tantas condições, mas que tentam enfrentar as ondas com uma certa preparação. Há, também, aqueles que ao olhar a imensidão do mar, não chegam nem a encostar os pés na água¹.

32 Eu me enquadro nesses dois últimos. Tenho um mínimo de organização, mas ainda me falta uma coragem necessária para desbravar o mundo. Sou ponderado, vou remando e avançando aos poucos. Palavra por palavra. Página por página. Por vezes paro de súbito e desisto. Não consigo remar ou nadar e fico à deriva. Como uma carta dentro de uma garrafa lançada às ondas. Ricardo Piglia dizia que é necessário uma arte da natação, ‘uma arte de manter à tona no mar da linguagem pessoas que estão sempre fazendo força para afundar’², penso ser muito próximo do que Nietzsche, Foucault e Deleuze falavam de uma arte/estética da existência³.

Quando digo *escrita* estou referindo-me a todos que se aventuram em pegar um papel e uma caneta/lápis/tinteiro, aqueles que sentam na frente de seu computador, abrem uma página em branco e colocam a primeira palavra logo após o *ponto de inserção*. Um escritor ‘é aquele que nunca sabe se vai poder nadar: pôde nadar antes, mas não sabe se vai poder nadar da próxima vez que entrar’⁴ na imensidão do mar.

As palavras sempre me chamaram a atenção, nesse caso *inserção*. A escrita inicia-se com a *inserção* de uma palavra, a introdução ou inclusão de uma palavra na folha em branco, a qual vai intercalando-se com um espaço, geralmente, depois novamente a inserção de outra palavra. Entre uma palavra e a seguinte

existe sempre um vazio, um hiato. É necessário suportar esse vazio para continuar a escrita⁵. Suportar a próxima braçada, o próximo movimento do remo, a distância a ser percorrida pelo barco. Por vezes é necessário não olhar para trás, por um tempo, para não estancar e desejar o retorno.

O que me motiva, nesse momento, a continuar com a inserção de uma palavra após cada vazio, é a missiva que chegou há alguns dias com a seguinte mensagem, escrita em um pequeno pedaço de papel, com uma letra de quem recém traça suas primeiras palavras: “*não se esqueça de escrever...*”.

Fora encaminhada por Leon alguns dias antes de falecer. Sua carta chegou depois da notícia de sua morte, achei meio estranho - para não falar bizarro -, receber uma epistola de alguém morto. Mas ri internamente, por saber que esse deveria ter sido o jogo de Leon. Uma carta póstuma, como um último desejo. O que me obrigaria, por motivos de respeito e consideração, além dos anos de amizade, a tanger seu pedido.

Com sua carta fiquei pensando que fazia algum tempo que nós não nós correspondíamos. No começo de nossa amizade fazíamos sempre por meio dos correios - “à moda antiga” -, depois passamos a utilizar o *e-mail*, *WhatsApp*⁶. E assim, como na escrita, ao não colocarmos uma palavra após o vazio do *ponto de inserção* temos a tendência de permanecer nesse vazio. Alguns pensamentos me assolaram a mente, ao passo que rasgava a borda do envelope. Ao ler sua curta mensagem coloquei-me a nadar novamente, palavra por palavra, avançando para o mar aberto para não esquecer de escrever.

É certo que não foi logo de início, estaria mentindo se escrevesse isso, ou deixando essa história “piegas” demais. Demorou um tempo, algumas semanas, para que eu sentasse e abrisse uma página em branco, colocasse a primeira palavra após o ponto de *inserção*. Retomei meus velhos e empoeirados cadernos de anotações. O que quero narrar aqui não tem nada demais, é apenas um *exercício do pensamento*⁷, com *minúsculo arrepio*⁸ na superfície da água, entre as palavras. Uma narrativa para lembrar, para não ficar esquecida, ou sim, quem sabe, para ficar em alguma prateleira a procura de um leitor⁹.

É uma narrativa sobre *escrita e montagem*. Diria que quase como ensaio teórico (um pequeno romance-teórico, ensaio-literário - não saberia como cha-

mar)¹⁰. Uma tentativa de trazer a *memória* de um passado para o presente do papel, um *testemunho*, uma apropriação de uma recordação, como um relâmpago que observamos na fragilidade de sua aparição¹¹. Monto esse texto com fragmentos da memória e com as minhas anotações esquecidas nos cadernos de notas e, também, as anotações não publicadas de Leon.

Como explicou-me certa vez Leon, um texto feito como *inserção* de uma palavra após o vazio de outra, como o significado de *inserção* no cinema. Na *montagem* de um filme, a *inserção* é o que produz alternância na sequência narrativa provocando um deslocamento no espaço e uma passagem de tempo. Barthes diz algo que cabe a esse livro: 'tudo isso deve ser considerado como dito por um personagem de romance'¹². As lacunas deixadas são preenchidas pela memória, muitas vezes imprecisa, se utilizando da ficção quando o vazio da palavra seguinte faz falta.

E, de fato, esse texto é uma *montagem*¹³, 'é das duas uma: ou a montagem dá errado, ou seja, é inútil e não chega a lugar nenhum, ou se descobre - e Foucault fez muito bem isso - uma analogia fecunda, algo que revela coisas até então não pensadas'¹⁴. Vejo o mar aberto na minha frente e, citando Nathalie Sarraute, '*escrever é tentar saber o que escreveríamos se viéssemos a escrever*'¹⁵

- “Vale mais a pena comprar uma garrafa inteira. Se você for almoçar por aqui, podemos compartilhar uma”. Essa foi a primeira coisa que escutei de Leon, há uns 25 anos.

Encontrava-me há quase três semanas em um pequeno apartamento em Montevideú/Uruguai. Havia escolhido essa cidade na expectativa de conseguir escrever, fugindo assim da caótica Porto Alegre. Estava com 35 anos e no último ano do meu doutorado. Tinha colocado na cabeça a ideia de que queria ser um escritor. Para tal feita juntei dinheiro por um tempo. Tirei férias, escolhi fevereiro para iniciar isso. Procurei *habitaciones mensuales disponibles*, consegui uma na *ciudad vieja* de frente para o Rio da Prata e o Oceano Atlântico. Aluguei, comprei a passagem e depois de onze horas estava em outro país, com outra língua e com uma tarefa a fazer: escrever uma tese, ou melhor, um romance-tese|romance acadêmico.

35

O apartamento era bem-localizado, com uma vista de tirar o fôlego. De frente para a imensidão do azul ondulante - um pouco mais escuro do rio-mar -, e para o azul claro do céu, uma espécie de degradê em dias claros e sem nuvens. Tinha vista frontal para Rambla Francia, e ficava entre as calles Alzáibar e Zabala. Como canta Daniel Drexler, músico uruguaio, estava na ‘*esquinita donde se juntan los ríos, ilusión de un horizonte, que parece palpar, rinconcito suavemente ondulado, manto verde sobre el mar*¹⁶.

Minha rotina, planejada e organizada durante meses, consistia em: acordar cedo, pelas 6h30; correr pela *rambla* até as 7h30; tomar um banho; preparar o café. Após as 8h30, iniciaria minha jornada de escrita. Tentaria escrever de cinco a seis horas por dia, com isso iria até umas 14h30. Sairia para almoçar; retornaria pelas 16h, descansaria, tiraria uma *siesta* até as 18h e após iniciaria uma revisão do texto escrito intercalado com algumas leituras até as 21h. Comeria alguma coisa leve e iria dormir um pouco antes da meia-noite.

Pensando em termos de escrita, se a cada dia eu produzisse cinco páginas ao final dos trinta dias teria cerca de 150 páginas. Um bom número para

o prelúdio de uma tese. Na volta para Porto Alegre era só ir revisando e acrescentando alguns pontos na narrativa, e meu romance-tese estaria pronto. Pensei essa rotina após ler um bocado de entrevistas sobre o processo de produção de vários escritores. Todos tinham uma meta, geralmente umas cinco horas de trabalho e no mínimo umas cinco páginas escritas. No meu projeto de tese havia escrito mais de duzentas páginas, acreditava que para a escrita da tese final deveria ter um número um pouco superior, beirando as trezentas páginas.

Passadas quase três semanas, só acumulava fracassos. Não conseguia manter a concentração durante a manhã. Demorava-me demais entre o acordar, o correr e o tomar café. O mesmo acontecia no almoço. Por vezes, muitas delas, só voltava para casa tarde da noite. Ia me perdendo pelos cafés e bares da cidade. Comecei a entender que minha escrita fluía melhor durante o raiar do dia, mas sempre ia dormir tarde e acordava tarde. Quando acordava cedo não conseguia aguentar até a noite. Durante as semanas iniciais foi difícil manter uma ordenação harmônica do processo que havia organizado.

A cidade me desconcentrava.

36

Ela dava-me material para escrever e pensar em outras coisas, infelizmente, não para o que estava propondo-me naquele momento. Nunca tinha visto algo parecido - durante a manhã, a tarde, e até perto das dez da noite -, as pessoas invadiam a rambla para caminhar, correr, andar de bicicleta, de patins, de roller, de patinete, passear com o cachorro, sentar para tomar mate, tomar cerveja, fumar marijuana, conversar, namorar, ler, escrever, pescar. A vida pulsava naqueles quatro quilômetros da *Rambla Sur* por onde eu circulava (*Ciudad Vieja, Barrio Sur, Palermo, Parque Rodó*).

Gastava cerca de quatro horas por dia percorrendo esse caminho. Parava de tempos em tempos para observar o mar e as pessoas. No final da tarde comprava umas cervejas, ou um vinho, e ficava observando os grupos de caminhada e de corrida. E, para aumentar essa lista de “dispersões”, escolhi justo o mês do carnaval para estar na cidade. Passei algumas noites escutando a voz dos *murgueiros*, suas memórias e narrativas sempre com política e humor. Encantaram-me a poética-política, as cores, as letras, como diziam: *‘vamos a mezclar a nuevas letras para ver la combinación como quedarían las palabras’*¹⁷. De fato a

cidade mostrava-se como um rico material para um livro. Daniel Drexler, em outra de suas músicas, canta que a cidade é um palco, um cenário de vida e todos os dias muda sua cenografia, *'será porque la visiona, de tu hermosa silhueta es fuente continua de inspiración para tanto poeta, la rambla de Montevideo, aonde la orilla del Plata toca con las manos el cielo'*¹⁸.

Fazia notas e mais notas no meu pequeno caderno de anotações¹⁹, lembro-me de fazer boas associações com o livro de Haruki Murakami, *O que eu falo quando eu falo de corrida*, quando, logo no prefácio, ele diz: 'apenas um livro em que pondero sobre várias coisas e penso em voz alta. [...] Por mais mundana que uma ação possa parecer, fique nela tempo suficiente e ela se tornará um ato contemplativo, meditativo, até'²⁰. Mas não estava lá para isso, para coletar material para uma escrita literária sobre algo que pudesse se desenrolar dessa observação. Estava para escrever uma tese (ou algo parecido).



Passavam-se mais de quinze dias e eu era um *fracasso* na escrita. E não o fracasso de Murakami com seus treinos²¹. Estava como um dos personagens citados por *Enrique Vila-Matas em Bartleby* e companhia. Estava me tornando um escritor do não. O mais engraçado é que agora, passados cerca de vinte e cinco anos, vejo-me como o próprio personagem. Nesse livro o personagem é um dos que não escreve, e depois de vinte e cinco anos sem escrever decide voltar a produzir algo, o que ele chama de notas de rodapé sobre escritores que renunciaram à escrita.

Vila-Matas apresenta um estudo sobre os escritores com a síndrome de Bartleby, escritores do Não, ‘seres em que habita uma profunda negação do mundo’²². Eu me encontrava nesse momento, em uma profunda negação comigo mesmo e com a escrita. Durante os dias as palavras não se acumulavam. Cada vez que retomava o que estava escrito não achava útil. Passava tanto tempo caminhando para tentar achar uma solução, uma palavra que pudesse colocar depois da outra, mas esse método não estava dando certo.

38

Se Vila-Matas soubesse de mim, na época em que escrevera seu livro, possivelmente eu estaria entre os escritores que ele mapeou. Robert Walser diria que ‘escrever que não se pode escrever também é escrever’²³, mas não sei se concordaria, naquele momento, com essa frase. Minha frustração com o não escrever era enorme. Poucas páginas para mim era como não ter escrito nada, ainda mais em vários dias de tentativa de preenchimento da folha em branco. Não adiantava eu dizer a mim mesmo: “Escreveste pouco, mas escreveste”, como uma forma de elogio. Isso só me desestimulava.

Parecia que o mar havia me sugado para dentro dele, como se meu corpo, em vez de entrar calmamente dentro da água e aos poucos ir sentindo a força das ondas, fosse lançado de uma plataforma alta e batesse forte contra a solidez líquida da água, e nesse impacto ele se fragmentasse, partisse, ficasse em pequenos pedaços, como aquela tradicional imagem do escritor que rasga e amassa as folhas que não servem para ele. Minhas tentativas eram falhas, e quanto mais lia, mais submergia dentro de livros e textos, mais aumentava o risco de não escrever, como os autores citados por Vila-Matas.

Se na época tivesse conhecimento do texto *Pra frente o pior*, de Beckett,

quem sabe, poderia ter escapado do impacto da onda do não escrever. “Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor”²⁴ poderia ter sido meu mantra durante o mês. Hoje, entendo a escrita como uma espécie de *entre*, de continuação, como uma *montagem*. Essa colagem de uma palavra depois da outra. Para Beckett o começo é sempre um ‘continuar’, ‘nada começa que não esteja na prescrição do ainda ou do re-começar, na suposição de um começo que ele próprio jamais começou’²⁵.

Assumir tal postura, do *fracasso* e do *ainda*, não era algo que passava pela minha cabeça. Como não conseguia colocar palavras e ideias no papel, passei a traçar rotas pela cidade. Caminhava de forma errante tentando encontrar em algum lugar um fio que me pusesse de novo na senda da escrita. Deveria ter aproveitado todo esse conteúdo que a cidade me dava, toda a potência do espaço, da música e das pessoas. Sim, poderia ter reconfigurado meu tema e partido de outro ponto. Mas ‘dada minha condição de principiante na escrita’, pensava que ‘escrever todos os dias e ver o que acontece’²⁶ fosse algo simples. Existe um vazio antes e depois do *ponto de inserção*.

Foi em uma dessas minhas caminhadas erráticas que conheci Leon. Sai do apartamento, por volta das onze horas da manhã, peguei a *calle Reconquista* e depois dobrei a direita na Francisco Maciel, o que me levou até o *Mercado del Puerto*. Sentei nos balcões que ficam na parte interna, junto à parilla do Roldós, e em um sotaque portunhol - deixando explícito que era mais um brasileiro turistando pela capital do Uruguai -, pedi um vaso de *Medio y Medio*²⁷. Foi nesse momento que Leon falou: “*Vale mais a pena comprar uma garrafa inteira. Se você for almoçar por aqui, podemos compartilhar uma*”.

O convite, para compartilhar uma garrafa de *Medio y Medio* pareceu-me estranho. Mais estranho era o sujeito que me convidava. De pronto, por mais esquisito que pudesse parecer, aceitei. Durante meus dias pela cidade tinha conversado muito pouco, somente o essencial com atendentes. A cidade é cheia de turistas, principalmente brasileiros, mas não puxava conversa com ninguém, pois, se desandasse a falar, seria sobre minha frustração como escritor iniciante. Me dei conta de que estava precisando dialogar; necessitava, na verdade, alguém para desabafar sobre minha frustração de estar entrando para galeria dos escritores do não. Conversar com um estranho, que nunca mais veria pela frente, poderia me ajudar a colocar pra fora o que estava entalado.

Leon, como vim a descobrir logo na sequência desse convite, era um tipo

de estatura mediana, nem tão alto, nem tão baixo, nem tão gordo e nem tão magro. Aparentava ser um pouco mais velho que eu, daria a ele uns 40 ou 42 anos. Ele tinha 45. De poucos cabelos, usava um corte bem curto, quase raspado, que deixava a ver a entrada da calvície que iniciava na frente e ia para o centro da cabeça. Usava óculos de fundo de garrafão, como dizíamos quando criança. Barba de vários dias por fazer na qual sobressaiam os fios brancos sobre os poucos pretos. Em cima do balcão, à sua frente, encontrava-se um pequeno caderninho de um marrom claro, como papelão, e um livro em espanhol cujo título era *Remontajes del tiempo padecido: el hojo de la história 2*.

Seus óculos logo me remeteram a um livro de Ricardo Piglia, chamado *O último leitor*. Piglia comenta sobre uma foto de Borges tentando decifrar as letras miúdas de um livro quase colando-o aos olhos, diz que essa 'poderia ser a primeira imagem do último leitor, aquele que passou a vida inteira lendo, aquele que queimou os olhos na luz da lâmpada. Agora sou um leitor de páginas que meus olhos já não vêem'²⁸.



Como não tinha nada a perder, e economizaria alguns pesos, aceitei o convite estranho ao meu lado. Ele pediu uma garrafa e começou a conversar comigo. Falou que era *doble chapa*, seu pai era uruguaio e sua mãe brasileira, ambos foram professores. Logo pensei que era filósofo, ele tinha uma cara de filósofo, principalmente pela barba e pelos óculos. Contou que trabalhava na *Universidad de la República*, na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, e atuava no *Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación*. Enganei-me de cara com esse pré-julgamento, sua formação sempre fora no campo da educação, fizera a graduação em *Ciencias de la educación* no Uruguai e o mestrado e doutorado em educação, no Brasil.

Quando terminou de dar seu breve currículo, desatei a contar que estava escrevendo minha tese e *blá-blá-blá*. Falei um monte sobre minha incapacidade de escrita, percebi isso, pois já havia tomado duas taças. Nesse breve tempo de conversação, a garrafa de *Medio y Medio* foi chegando ao fim. Leon escutava atentamente e quando finalmente cessei ele me disse que seu trabalho durante o doutorado fora sobre a questão de como se escreve em educação. Foi ali que escutei pela primeira vez a palavra *montagem*. Sua questão de pesquisa havia sido: *De que modos podemos ensaiar a montagem das escritas [acadêmicas] e o pensamento em educação?*

41

Falou que fazia tempo que estudava ‘a doença, o mal endêmico das letras com que certos criadores, mesmo tendo consciência literária’, educacional e filosófica ‘muito exigente (e talvez precisamente por isso), nunca cheguem a escrever; ou então escrevem um ou dois livros e depois renunciam a escrita’²⁹. Comentou que observava muito uma certa crise na escrita, principalmente naqueles alunos que não se perguntavam sobre o *ato de escrever*, aqueles que tinham a escrita só como tarefa, e não como problema. Escrever, continuou, não era um exercício fácil e a academia pouco se pergunta ‘o que é e onde está a escrita?’ aquela ‘que vagueia ao redor de sua impossibilidade e que diz a verdade sobre o estado, de prognóstico grave - mas sutilmente estimulante -’³⁰, de sintomas

latentes, desde o percurso de formação na graduação, de como se escreve.

Distribuiu o restante da bebida em nossos copos e me propôs que pedíssemos algo para comer. Leon pediu um *asado de tira com papas fritas* e eu um *bife de ancho* com salada e, para continuar a molhar nosso paladar, mais uma garrafa de *Medio y Medio*.

De súbito me perguntou, como quem pergunta que horas são, onde fica tal rua ou outra informação trivial do cotidiano: “Como se inicia uma escrita? Como você começou a sua?”

Recordo de ter respondido que não sabia muito bem, até porque não estava conseguindo escrever nada. Mas falei que pensava que a escrita começa com uma questão, um problema. “Sim”, disparou novamente Leon, “escrevemos porque somos motivados por algo, temos um tema e uma questão que tentamos responder no percurso de estudo. Por curiosidade, quais são os autores com que trabalhas?”. Recordo que expliquei que trabalhava principalmente com Gilles Deleuze, mas navegava um pouco com Michel Foucault, Roland Barthes e seus comentadores.

42

“Tu sabes, então”, falou Leon após minha resposta, “que o que produz um ato de pensamento são os encontros que realizamos com determinadas forças e signos. Esses encontros acontecem em muitos lugares e com coisas diferentes, qualquer encontro pode motivar uma escrita, qualquer fragmento como diria Barthes”. Pegando seu caderninho leu: “ ‘O germe do fragmento nos vem em qualquer lugar: no café, no trem, falando com um amigo (surge naturalmente daquilo que lê ou diz ou daquilo que digo); a gente tira então o caderninho de anotações, não para anotar um pensamento’ ”³¹. Fechou o caderno, prosseguiu: “A escrita pode ser impulsionada por um conceito que aproximamos. Por exemplo, se eu tenho a ideia de escrever um texto sobre ...”

Sobre o tempo, disse eu. “Isso, sobre o tempo. Se eu tenho então a ideia de escrever sobre o tempo, tenho um tema: o tempo. Mas para me ajudar a pensar e a traçar esse texto tenho que ter uma certa pergunta, digamos, qual é o tempo da escrita de um texto? Georges Didi-Huberman, diria que sempre *temos que começar desmontando*. Toda questão está colada com outra, aqui temos a escrita também como um problema. Então, em nosso texto vamos ter que minimamente

explicar o que é o tempo e o que é a escrita, e quem sabe também o que é o texto, já que iniciei falando de Barthes. Gilles Deleuze, na sua escrita conjunta com Félix Guattari, no livro *O que é a filosofia?*, se bem me lembro logo no começo, diz que o conceito sempre tem uma história. E ele sempre, ou quase, está cruzado com outros, mesclado, como diria o próprio Deleuze. Os conceitos são criados a partir de fragmentos de outros conceitos³². Para Deleuze o mundo em que vivemos é um mundo de mesclas, tudo está em composição, e a experiência do escrever é uma montagem desses estilhaços. Ou seja, *‘el mundo en el cual vivimos es un mundo de mezclas, las cosas están siempre mezcladas, todo se mezcla. En la experiencia no hay más que... cómo diríamos?...mixtos. Hay mezclas de esto y de aquello. Lo que les es dado son estas mezclas’*³³. Me interrompa não quero que isso seja uma aula, um monólogo comigo mesmo, façamos algo como quando se escreve epístolas: uma correspondência.”

Aquela conversa não estava me importunando. Por vezes, em alguns encontros, o que mais queremos é que a outra pessoa pare de falar para podermos aproveitar o silêncio. Nessa conversação ocorria o contrário, gostaria de calar mais para escutar o que Leon dizia. O mote de nossa conversação passou a ser o tempo de uma carta. O tempo da escrita, do envio, do recebimento, da leitura, da escrita da resposta, repetindo-se novamente o intervalo entre duas escritas e duas leituras.

Nesse momento chegaram os nossos pedidos. Durante o tempo de comer falamos amenidades sobre comida, bebidas e um pouco sobre a cidade de Montevideú. Comentei minha paixão pela *rambla* e pelo modo de viver do povo uruguaio. Falei do *infraordinário* de Georges Perec³⁴, ‘o que passa todos os dias e que retorna todos os dias banal, o cotidiano, o óbvio, o comum, o ordinário, o infra-ordinário, o barulho de fundo, o hábito - como perceber todas essas coisas? Como abordar e com descrever aquilo que, de fato, preenche a nossa vida?’.

Quando comentei sobre o *infraordinário* de Georges Perec me dei conta do que estava querendo com a escrita de minha tese-romance. Minha questão girava em torno de como narrar o cotidiano, o *infraordinário*, de como interrogar o habitual, ou seja: como escrever no (e com o) cotidiano (uma tese)?

Terminei minha carne e desatei a falar: “Estou a deriva em minha escrita pois estava com uma ideia que parece que não avança, mas agora conversando contigo me dei conta de que tudo o que estava fazendo nesses últimos dias de fato era pensar em minha questão. Como entender o que acontece à nossa volta, os ruídos de fundo, o usual, como interrogar e como descrever esse *infraordinário*? Estamos acostumados a uma escrita que é da ordem apenas do responder uma questão, uma escrita como representação do mundo. Não paramos para nos questionarmos e nem para questionar. Parece que vivemos sem pensar, ou sem fazer essas *montagens* conceituais que falava. Uma certa amnésia. Estamos presos a um modo que lembra a *stultitia*, como diria Foucault, a partir de Sêneca³⁵, ‘*nous dormons notre vie d’un sommeil sans rêves*’. Ou seja, uma agitação do pensamento que não permite que nada se passe. Dormimos sem sonhar. Como falar desse escrever a vida cotidiana, dessas coisas comuns, como falar do que somos, e como somos nesse processo de escrita, como falar do que estamos vivendo em educação?”³⁶. Recordo-me de que não cheguei a comentar, mas fiquei um pouco mais contente com o que esse encontro estava possibilitando para o pensar.

Leon me escutava atentamente, não era dos que falavam muito. Ele tinha um jeito peculiar que logo fui apercebendo. Uma forma de jogo com o conhecimento. Entendi melhor isso tempos depois quando assistia a algumas de suas aulas como aluno de pós-doutorado. Nas suas aulas e conversas ele sempre falava um certo ponto de seu pensamento. Dava um tempo de silêncio para que a outra pessoa pudesse articular sua fala. Não ia emendando, gostava de ir *montando* pouco a pouco um pensamento, para isso usava de um intervalo para pensar. Se os alunos ou com quem conversava não engatavam na conversa, ele esperava. Se ocorria uma conversação, escutava atentamente, como naquele nosso primeiro

encontro, depois deixava alguns segundos, às vezes minutos de silêncio, e retornava a falar. Nas suas aulas existia muito esse instante, como que para pensar sozinho. Por vezes ficava minutos sem falar nada, como que em um monólogo interior. Ele dizia que era seu método de *montagem* do pensamento.

Depois que terminei de falar, ele deu alguns segundos, e iniciou: “Às vezes temos a ideia de que o texto tem que ser de uma determinada forma, ter um determinado formato, por isso torna-se difícil começar a escrever. E, por vezes, o pensamento primeiro tem que ser *desmontado* para *remontar-se* em outra coisa.” Fez mais uma pausa, como que organizando os pensamentos. O garçom veio recolher os pratos e aproveitamos para pedir um cafezinho. “Querida, queria lhe dizer”, continuou, “se me permitir uma fala um pouco maior, sobre essa questão do começar a escrever. Uma poetiza brasileira, Marília Garcia, disse certa vez que começar pode ser um fim, um fechar³⁷. Gosto dessa ideia, de que ao começarmos fechamos. Na minha tese, realizei como *metodologia* uma troca de cartas com estudantes de mestrado e doutorado em educação, em percurso ainda de formação, ou que já haviam defendido, alguns até já eram professores universitários. Uma das correspondências que tive foi com João, um mestrando de Lisboa/Portugal. Na sua primeira carta ele me disse ‘*começar é sempre uma tarefa difícil. E escrever não é uma excessão*’. Didi-Huberman no início de uma de suas aulas falou algo parecido: ‘*c’est facile de continuer mais il est plus difficile de commencer*’³⁸. O início é sempre mais difícil. Qual a palavra que irá inaugurar o nosso texto? Depois da primeira palavra é fácil de continuar, por vezes, mas não sempre. *A escrita é um ofício, um exercício, uma prática*. Um trabalho onde debruça-se sobre o ato de escrever. Você falava do cotidiano, do infraordinário, penso que nossas narrativas, sejam elas teóricas - filosóficas ou educacionais -, sejam elas literárias ou artísticas, sempre carregam histórias. São pedaços de memória, são fragmentos do presente que sobre a folha em branco traçamos em um anacronismo textual³⁹. Mesclamos o passado, o presente e o futuro. A escrita traz consigo uma descontinuidade, um jogo de ausência e presença. O que quero dizer com isso é: quando começamos a escrever? Quando sentamos a primeira vez e colocamos a primeira palavra no papel? Quando pensamos na ideia do texto a ser escrito? Como alimentamos esse desejo da escrita? Como *montamos* a escrita e o pensamento?”

O café já estava sobre o balcão. Ele pegou, sorveu um gole lentamente, largou, levantou-o novamente e suspendeu a ação para dizer: “Eduardo Galeano era um escritor daqui, do Uruguai, ele sempre dizia que não conseguia se ocupar de outro ofício, e o único que lhe restou era a escrita. Por isso ele gostava de escrever e escrevia com paixão. Ele dizia que escrevia para resgatar a grandeza das pequenas coisas, penso que seja um bom interlocutor para te ajudar a pensar esse extraordinário. No seu último livro escrito, *O caçador de histórias*, em dois pequenos fragmentos encontramos ‘Por que escrevo’⁴⁰. Nesses textos fala do ofício de escrever. Conta duas histórias, a primeira acontece em um povoado boliviano, em uma zona mineira. Depois de algum tempo no povoado, antes de ir embora, os mineiros pedem para ele: ‘conta, conta pra gente como é o mar’. Galeano sabia que os mineiros nunca iam ver o mar, que poderiam morrer bem antes disso, por causa do trabalho nas minas. Então, diz: ‘eu tinha a responsabilidade de levar o mar a eles, de encontrar palavras que fossem capazes de molhar todos eles, para que pudessem sentir o gosto e o cheiro do mar. E esse foi meu primeiro desafio de escritor, a partir da certeza de que escrever serve para alguma coisa’. Na segunda história, fala que a gente escreve sem saber muito bem para o quê, ou para quê. Que escrever tem a ver com nossas questões, com nossos temas por desvelar. Escrever tem a ver com contar histórias, com a narratividade, essa paixão inútil. Já foste no Café Brasileiro, onde Galeano ia para escrever e ler? Podemos passar ali depois se quiseres.”

Leon tomou o restante do café lentamente. Eu já havia terminado o meu enquanto o escutava. O interessante das boas conversas, e penso que das aulas e das leituras também, é que estamos pensando, fazendo conexões com outras coisas, outras histórias, outros personagens, outros conceitos o tempo todo. Talvez o interessante seja que a gente consegue fazer tudo ao mesmo tempo, sem perder nada. Quando escutamos e escrevemos pensamos em um monte de coisas.

Do Mercado del Puerto até o Café Brasileiro, que fica na *calle Ituzain-gó/1447*, dá cerca de uns quinze minutos caminhando morosamente. Leon optou pelo trajeto mais longo, para caminhar um pouco, disse ele. Passamos por alguns museus no percurso: o Museu de Arte Precolombino e Indígena; Museu de História Nacional - Casa Lavalleja; Palacio Tarranco - Museu de Artes Decorativas; Museu Romântico - Casa de Antonio Montero; Museu Histórico - Casa de Rivera; Museu Gurvinch; avançamos um pouco a *calle Ituzain-gó* até a Plaza Constitución; Museu Histórico Cabildo de Montevideú; Museu Torres de Garcia, ao lado da linda Librería Más Puro Verso; voltando pelo Museu Milagro de los Andes e Museu Pedro Figari. A caminhada acabou demorando quase uma hora, não entramos nos museus, apenas espiávamos por fora, Leon comentava alguma coisa e seguíamos em frente.

Falei durante quase toda a caminhada. Recordo-me de comentar sobre uma passagem de Haruki Murakami em que ele diz que não coloca no papel exatamente aquilo que está pensando, 'é só que, enquanto escrevo, penso sobre as coisas. Enquanto escrevo ordeno meus pensamentos. E reescrever e revisar conduz meus pensamentos por caminhos ainda mais profundos'⁴¹. Estava tentando montar o meu pensamento a partir das coisas que tinha lido ao longo do doutorado, e com esse margeamento do pensamento que tive a partir da ideia da escrita do cotidiano. 47

Comentei de Foucault e do que ele fala sobre escrita, sobre utilizá-la como uma ferramenta do cuidado de si, como um certo sistematizar nossas práticas do dia a dia, um fortalecedor da existência, a criação de um corpo, que 'é tentar fazer fluir, pelos canais misteriosos da pena e da escrita, toda a substância, não apenas da existência, mas do corpo, nesses traços minúsculos que depositamos sobre o papel'⁴². Fazer com que a vida, que está sendo impressa no papel seja muito mais do que uma palavra morta. A vida sempre retoma fora do papel, diria Foucault, 'sempre prolifera, continua, nunca chega a se fixar nesse retângulozinho, nunca o pesado volume do corpo chega a se desdobrar na superfície do

papel, nunca passamos para esse universo de duas dimensões, para essa linha pura do discurso, nunca chegamos a nos fazer finos e sutis o bastante para não sermos nada mais que a linearidade de um texto, e, no entanto, é a isso que gostaríamos de chegar⁴³.

48 Retomando essas memórias, penso que a vida, ou uma vida, não cabe numa folha de papel. Na época me perguntava muito isso, como escrever uma vida? Como interrogar o habitual e colocar no papel o cotidiano da vida, do vivido e, em especial, do vivido em educação? Isso daria uma tese? Penso, hoje, que o que importa é registrar esse ‘minúsculo arrepio, nesse ínfimo arranhão que se fixa e que é, entre a ponta da caneta e a superfície branca da folha, o ponto, o lugar frágil, o momento imediatamente desaparecido em que se inscreve uma marca enfim fixada, definitivamente estabelecida’⁴⁴. É um mínimo gesto da escrita. O que temos que registrar, na folha em branco, são esses lampejos possíveis de um pensamento, seja ele sobre uma vida, ou sobre várias vidas. Seja sobre uma questão isolada de uma escola, ou seja ela uma questão da política pública e da gestão educacional. O que se deve marcar, pontuar, colocar a palavra após cada *ponto de inserção*, é nosso desejo de escrever, fazer da nossa escrita uma micropolítica do texto⁴⁵.

Não que isso seja uma tarefa fácil para quem está iniciando na escrita, acadêmica ou literária. Meu problema inicial, o que me travava a escrita, era pensar que o que escreveria teria que ser perfeito. Que minha ideia tinha que transcorrer do começo ao fim. Mas a escrita realiza-se no entre as palavras e os pensamentos.

Havia ido para Montevideú com um traçado de escrita, um certo mapa do meu personagem principal. Pensei que sentaria e iria desenvolvendo passo a passo daquele mapa, daquela história, em uma narrativa que acompanharia os últimos meses de vida dessa personagem. Tinha duas ideias de incícios, que abririam a tese. Tenho guardadas até hoje essas anotações, que realizei primeiramente em um bloco de notas do celular e depois passei para um arquivo digital. O primeiro começaria com um espaço em branco, como se estivesse faltando uma palavra.

Uma palavra que falta e um ponto. Essa foi a primeira ideia de começo. Seguia de forma arrogante, dizia que iria explicar algumas coisas antes do leitor avançar, principalmente se o leitor quisesse já desistir, “quem sabe guardá-lo para o amigo secreto do final do ano ou, esquecer em algum vão de sua prateleira”, continuava dizendo que a palavra que falta podia ser qualquer uma que o leitor quisesse colocar no lugar, mas que para mim seria: “Escrever. Serei o narrador, por isso me apresento. Sou fulano de tal e esses fragmentos são os contratempos, os bastidores de uma escrita de tese”. Teria como matéria de trabalho meu próprio processo, pensando de forma ficcional com uma personagem que narraria seu processo de escrita da tese.

A segunda ideia de início era mais simples, mas mais potente: “Essa é a imagem inicial deste texto de tese: um sujeito que escreve. Não se especifica qual a área em que ele escreve, pode ser da educação, mas também pode ser de outras áreas. A questão que esse sujeito se coloca é: como se escreve?”. Tinha optado pela primeira escolha, e meu texto não avançou. O encontro com Leon possibilitou que eu alargasse meu pensamento sobre meu próprio processo de escrita. O que eu pensava no momento daquela caminhada, do mercado ao café, era aproveitar o máximo para dar um contorno à escrita que naufragava.

Conseguimos uma das mesas que fica logo na entrada do café. Leon falou que aquelas eram mesas históricas pois muitos escritores e artistas já haviam passado por elas, como Eduardo Galeano, Juan Carlos Onetti e o poeta uruguaio Mario Benedetti. Dado que já havíamos tomado café, pedimos uma taça de vinho tinto. “Queria continuar nossa conversa”, disse Leon após a chegar o vinho, “com uma questão, que penso ser um dos problemas maiores para todos que navegam pelas fronteiras da educação, filosofia e literatura. Como pensar a relação da literatura com o pensamento? E, quem sabe, abrindo um pouco mais, a relação do pensamento com a escrita? Isso é algo que venho pensando, e nos próximos semestres irei me deter nesse assunto em minhas aulas. Parto de uma ideia simples, *a literatura faz pensar*. Trabalha-se, em geral, com a literatura como leitura da representação. É certo que algumas áreas, como a psicanálise, problematizam a literatura de outra forma, o mesmo com o campo das letras, da filosofia e um pouco da educação. Nessas três últimas ainda é muito usada como forma de aprendizagem de escrita e leitura. Algumas vezes, como trabalho de decodificação de um código escrito meramente. Dois poetas, Ana Martins Marques e Eduardo Jorge⁴⁶, falam da leitura com uma pequena demora. Gostei dessa ideia, lembra muito a de Derrida no seu livro *Demorar. A leitura exige uma pequena demora*. Um tempo para entrar com concentração nas páginas. Eu sempre leio, qualquer livro, com um lápis na mão, como uma forma de puxar o pensamento pela ponta do lápis. Por vezes releio várias vezes a mesma passagem até que a palavra, a frase faça algum sentido. Vou guardando elas, tenho uma coleção de citações literárias e filosóficas. Ana Martins Marques e Eduardo Jorge escrevem algo interessante: ‘E tudo afinal talvez se resuma ao fato de morar numa língua que distingue ser e estar, morar no intervalo entre essas duas palavras, ser ali onde se está, ou estar assim como se é toda lei é da língua?’ E ...” - Leon parou um minuto, como que para respirar⁴⁷ e pensar no que diria na sequência, tomou mais um gole de vinho e seguiu.

“Uma outra poetiza de te falei anteriormente, Marília Garcia, diz que os ‘documentos poéticos servem para repensar o mundo’⁴⁸. Que são textos que trabalham com informação, com material do cotidiano, e que estão em trânsito, atravessando fronteiras e tempos. Poderíamos pensar nesses documentos poéticos como os poe-

mas, romances, contos, obras visuais, plásticas, música, cinema etc. Como documentos que se fazem encontros. Leslie Kaplan, uma escritora francesa que nasceu nos Estados Unidos, escreve um poema que se chama 'As palavras (escrever, literatura e sociedade)'. Gosto de trabalhar com esse poema pela potência que abre para o pensamento, será uma das leituras do meu seminário. Para ela a 'literatura não é um questionamento relativo/é um questionamento do pensamento/ que pressupõe tempo/ e espaço/ tempo e espaço para pensar'⁴⁹. E o quanto isso é difícil em se tratando do nosso presente. Leslie fala nesse poema que as palavras tentam dar conta do real, dos pormenores, desse cotidiano, ou como tu tens chamado, do *infraordinário*. As palavras tentam dar conta do que é e do que é possível e do que é impossível. Para ela a literatura 'é pensar, experimentar com palavras/ é uma busca, concreta, viva/ com personagens/ que são os porta-perguntas,/ com histórias, narrativas'⁵⁰. Uma palavra precisa estar entrelaçada em outras para montar uma narrativa, a 'literatura é uma forma de pensar/ que trabalha as palavras/ que se deixa trabalhar por elas/ que tenta levar em conta todos os níveis/ conscientes e inconscientes/ onde a linguagem se desdobra/ e se dirige a leitores/ conhecidos e desconhecidos/ atuais e inatuais/ e tenta fazer com que sejam ouvidas sempre renovadas/ as palavras/ na sua dimensão viva'⁵¹. Leon tinha essa mania, de suspender também o pensamento e a fala e por vezes ficar algum tempo deslocado do que parecia acontecer ao redor; observando fixamente alguma coisa. Nesse momento, em que parou de falar, ficou a fitar o pé da taça de vinho. Nunca tinha parado para olhar o reflexo que o vermelho-bordô fazia na contraluz, parecia que era isso que chamava o olhar dele.

51

Fiquei tentando pensar uma série de possíveis respostas, principalmente, por que naquele momento, de final da escrita de minha tese, eu queria falar da minha temática escrevendo um romance em educação. Iniciei a falar enquanto Leon tirou seu caderninho do bolso e anotou alguma coisa. "Penso que o pensamento, o pensar, é uma das grandes questões da filosofia", falei, "e não sei se ainda não é algo que está bem pertinente. O que é pensar? Gosto muito de uma passagem de um professor, deves conhecer o Cláudio Ulpiano". Leon fez um gesto que sim com a cabeça, sem levantar os olhos das suas anotações. Continuei, "Cláudio Ulpiano diz que 'o pensamento é como uma potência, uma força, no âmago de cada sujeito, de cada ser humano: mas inteiramente independente das propriedades do sujeito, do eu pessoal. É como se fosse possível dizer que o pensamento é uma terra estranha, um bosque, um pântano, numa geografia que nos constituiu'⁵². Pensar para mim é um território estranho, é como um mar que está à nossa frente."

Ainda hoje não sei muito bem como definir o que é o pensamento, ou o que seria pensar. As respostas prontas não me servem ainda. Quem sabe seja um trabalho para toda a vida, que sempre continuamos a interrogar, quem sabe seja uma daquelas questões que formulamos entre os amigos, como uma confiança?⁵³. “Você falava antes sobre o *demorar*”, prossegui, “acredito que o pensamento é um pouco isso, um demorar-se, como quem se debruça sobre algo para entender melhor. Como um encontro que nos força a pensar, que rompe com uma ideia já dada, dogmática e preconcebida. Deleuze fala sobre isso quando comenta que ‘é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira’⁵⁴. Acredito que o que aproxima o pensamento, a literatura e a escrita é a maneira de ler. Para ler precisa-se um demorar, para pensar e escrever também se faz necessário um demorar-se”. Parei um momento, bebi um pouco de vinho e concluí: “O pensamento é uma aventura, é efeito de encontros que nos forcem a pensar. E, como diria Ulpiano, pensar é fazer música, é fazer arte, é fazer ciência, é fazer filosofia, e, acrescentaria, pensar é fazer educação. Poderia responder as tuas perguntas com outras duas, o que estamos pensando quando escrevemos em educação? E o que estamos escrevendo em educação quando pensamos dessa maneira?” Leon levantou a cabeça, deu um sorriso e disse: “Acredito que agora estamos avançando em algo da sua escrita⁵⁵.”



Notas para aula 3 |Montagem | - 20.05

Leon S.

A escrita é uma *montagem*. Para entender essa ideia temos que trabalhar primeiramente com a ideia de uma *pedagogia do conceito*. Temos que tentar romper com uma imagem já dada, uma imagem da representação. Assim como as palavras em um texto, uma imagem nunca está só, ela sempre está em relação com outras, como diria Deleuze: '*une image n'est jamais seule. Ce qui compré, c'est le rapport entre images*'⁵⁶, todos somos uma espécie de *bricoleurs*⁵⁷. Pensemos nessa imagem de quando iniciamos nossa aprendizagem. Trabalhamos com tesoura, cola, folhas de jornais e revistas, montamos imagens, para uma leitura de mundo.

53

Antoine Compagnon, em seu livro *La esconde main: ou le travail de la citation*, fala que o trabalho de construção de um conceito inicia-se em nossos primeiros aprendizados, munidos dessas ferramentas que citei anteriormente. Comenta esse autor, fazendo uma alusão à brincadeira com o carretel na qual Freud via a origem do signo⁵⁸, que 'recorte e colagem são as experiências fundamentais com o papel, das quais a leitura e a escrita não são senão derivadas, transitórias, efêmeras'⁵⁹. A leitura e a escrita constroem-se como substitutos a esse jogo de recorte e colagem, de reconhecimento do mundo pelo significado das palavras.

James Joyce usava a tesoura e a cola como um jogo emblemático para a escrita, assim como Proust, que comparava o tecer palavras no papel com o trabalho de um costureiro. A escrita é o ofício da tela em branco, diria papel, mas hoje escrevemos na tela do editor de texto de nosso computador. Quero chegar em outro ponto, esse processo de construção das palavras, de recorte e cola, esse processo de *montagem*, é um ato de criação. Deleuze irá dizer que o conceito é uma criação⁶⁰.

Em um texto publicado em 1990, "*Le conditions de la question: qu'est-ce que la philosophie?*"⁶¹, Deleuze vai chamar a atenção para uma tarefa do pensamento, a de criar uma pedagogia do conceito. Giuseppe Bianco irá trabalhar essa ideia em alguns textos para dizer, principalmente, que essa *pedagogia do conceito* é o que possibilita escapar da imagem do pensamento centrado e fixado na representação. Se vocês recordarem esse texto de Deleuze e Guattari, *O que é a filosofia?*, poderão lembrar que ali está dito que a filosofia se ocupa da arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos. Eles não negam que as outras áreas não criem, mas é somente à filosofia que compete a criação de conceitos, essa é a hipótese deles⁶²: '*le véritable objet de la science, c'est de créer des fonctions, le véritable objet de l'art, c'est de créer des agrégats sensibles et l'objet de la philosophie, crer des concepts*'⁶³.

54 A filosofia cria conceitos, a ciência cria funções e a arte conjuntos sensíveis. Aqui cabe uma boa pergunta, principalmente para vocês que estão em processo de construção de suas pesquisas, o que a educação cria⁶⁴? Deixemos essa questão para um outro momento, voltemos à *pedagogia do conceito*. Pensar nessa noção é trabalhar com a criação no seu singular, tentar perceber em nossos processos, por exemplo, quais os caminhos que nos levam a pensar, desenvolver, ampliar, ou até mesmo criar conceitos e ainda colocar arte, filosofia e ciência em relação para, a partir disso, compor outras coisas. Notemos o que Giuseppe Bianco diz, ao falar do processo de criação singular: '*propõem conceitos que são fruto de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual*'⁶⁵. Devemos pensar nesse processo de criação como uma prática pedagógica⁶⁶. Agora, voltando à minha primeira fala desta aula, vocês acham que a escrita poderia ser uma montagem?

(Depois da pergunta, deixar um tempo para algumas manifestações - pensar aqui um pouco sobre o processo de criação que a *montagem* propõe ao desmontar e remontar as palavras e o texto).

Quando fazemos essa aproximação de palavras, na escrita, ou de imagens em outros campos, esse arranjo de ideias - que por vezes não estariam juntas sem esse processo de montagem - pode ser considerado um ato de criação. Não falamos aqui de um vale tudo. Tenham isso em mente.

Voltemos ao texto de Deleuze e Guattari. Vou trazer algumas citações que se encontram em *O que é a filosofia?*. Observem bem, pois gostaria que cada um de

vocês pegasse um ponto para escrever um pequeno texto para nosso próximo encontro, vamos lá: *'todo conceito tem componentes, e se define por eles'* (p. 23); *'o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, por que totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário'* (p. 23); *'num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos [...] Não podia ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado'* (p. 24); *'as relações no conceito não são de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação, e os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas pura e simples variações ordenadas segundo sua vizinhança'* (p. 28); *'o conceito é uma heterogênese, isto é, uma ordenação de seus componentes por vizinhança'* (p. 29); *'os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros [...] Os conceitos são totalidades fragmentárias [...] Mesmo as pontes, de um conceito a um outro, são ainda encruzilhadas, ou desvios que não circunscrevem nenhum conjunto discursivo. São pontes moventes'* (p. 31).

Trago essas citações para aproximar aqui o conceito da montagem, e para dizer que o conceito é uma *montagem*. Se operarmos com o conceito, observando essas citações de Deleuze e Guattari, poderíamos dizer que operamos com ele *montando-o, desmontando-o e remontando-o*. Com a escrita ocorre o mesmo. É como se trabalhássemos com recorte e cola, como *bricoleurs*. Trabalhamos a todo momento com fragmentos de outros textos e autores, que recortamos e colamos, realizando uma *montagem de escrita e de pensamento*.

Com isso, encerro esta aula dizendo que o *conceito é uma montagem* ao operar com a composição de componentes; de fragmentos de outros conceitos; de pensamentos da arte, da ciência e da filosofia; de componentes que se organizam por vizinhança em uma heterogeneidade de nexos e de sentidos. E, como sempre, finalizo com uma citação: *'un créateur est quelqu'un qui crée ses propões impossibilités, est qui crée du possible en même temps'*⁶⁷.

(Realizar as combinações para o próximo encontro.)

10 | CADERNO DE ANOTAÇÕES | MONTAGEM

O conceito é uma montagem.

Escrever é ocupar-se da montagem de palavras.

Estava imerso no diálogo com Leon há poucas horas, mas parecia que conhecida aquele sujeito - barbudo, de fala pausada, com olhos que investigavam o pensamento e o mundo - toda minha vida. São poucas pessoas, para mim, que despertam esse efeito e, principalmente, que instigam o pensar. Durante todos os anos vindouros de amizade, a conversação girou em torno do conhecimento. Naquele momento, de partida de um percurso, ou como diria Foucault, de uma política da amizade⁶⁸, sentados em um café, a conversa transcorria como se estivessemos isolados do resto do mundo.

O ambiente do Café Brasileiro nos colocava em uma certa bolha naquela tarde, nas outras mesas as conversas transcorriam em sussurros, como que cada um segredando uma informação preciosa a outrem. No centro de nossa mesa as taças de vinho eram bem generosas - geralmente, pelo que me recordo de outros lugares, a taça vem com um terço do conteúdo; já ali, a taça, além de ser maior que as normais, vinha completamente cheia. O tempo de tomá-las era o tempo de uma boa conversa. Tempo era uma das questões daquele lugar, em uma pequena plaquinha, colocada nas mesas, podia se ler '*disfrute el tiempo*'. Esse café tornou-se um dos meus lugares preferidos em Montevidéu. Sempre quando vou à cidade passo algumas boas horas lendo, escrevendo ou conversando nas mesas atemporais onde o tempo se alarga.

57

Leon me comentou que eu estava avançando na minha escrita, porque estava pensando algo que escapa, que avançava um pouco no já pensado. Lembro que foi a primeira vez que disse que, ao escrever, ao realizarmos um gesto de escrita e de pensamento, estamos avançando no nosso ofício, em nossa prática enquanto acadêmicos e, ou, enquanto quem apenas, e apesar de tudo, gosta de escrever. Produzimos um ato de pensar o pensamento e a escrita nesses momentos. Eu seguia escutando Leon: "As questões que vens colocando, dessa relação da escrita com um certo formato mais literário, atravessando o *infraordinário*, pensaria contigo agora, essa escrita ensaísta, parece que produz um salto em seu próprio pensar o texto. No começo da tua fala essas questões não estavam

presentes. Durante todo o meu processo de leitura, escrita e pesquisa essa tem sido minha questão: De que modos podemos ensaiar a montagem das escritas e do pensamento em educação? E por mais ordinária que essa pergunta possa parecer, é uma questão que ainda não consegui responder. Penso que não é o final que me interessa, mas sim esse caminho do pensar. Pois, ao falar desse ofício que é escrever, falamos também de pensamento, e para mim, da montagem desses dois elementos. Pode parecer um pouco repetitivo o que digo, mas a repetição também é fundamental para avançarmos no que estamos querendo dizer e, ou, escrever. Queria te escutar um pouco mais sobre como tu pensas essa relação da escrita em educação com a literatura. Pelo que me parece é por aí que estás te movimentando.”

58 Fiquei um momento organizando meu pensamento, olhando as fotos e reportagens que decoravam o café, a maioria era dos escritores que frequentavam aquele local. Tentei escutar um pouco o que as outras pessoas falavam nas mesas próximas, identifiquei aquela mistura de sotaques e idiomas, o espanhol daqueles que pareciam frequentadores assíduos, e de turistas alemães e franceses. Tentava capturar uma palavra que pudesse me ajudar a construir uma linha de pensamento para o que Leon perguntava. As conversas, sussurradas, não me permitiam captar mais do que palavras, na maioria incompletas. Depois de alguns segundos, falei.

“Sabes que é algo interessante pensar isso. Minha formação de base é a pedagogia, mas meu percurso de estudo sempre se aproximou, também de outros campos, principalmente o das artes e da literatura. Sempre gostei muito de ver imagens, penso que a televisão, por meio dos desenhos animados, filmes, seriados, que sempre me acompanharam, contribui para essa abertura do olhar e da imaginação. Mas junto com o ver as imagens já fabricadas, gostava de fabricar imagens, e fazia isso com a leitura. Me jogava dentro de livros, das coleções juvenis, das histórias que tinha uma certa continuidade, das HQ's de super-heróis e depois, mais jovem, nas graphic novels. Me lembrando dessas questões, me atravessou algo interessante: a imaginação⁶⁹. Ler e escrever me parece que tem uma relação com o imaginário, com o imaginar. É algo a se pensar. Quem sabe a imaginação queira dizer algo da ficção... Não sei... Enfim, em minha vida

a imagem sempre pautou um pouco o pensamento. Na juventude, a construção da imagem pela fotografia analógica, pela fotografia em preto e branco. Acredito que a palavra, quando escrita, pode ser lida como uma imagem. Como rastros de acontecimentos minúsculos⁷⁰. É Deleuze que em algum momento, nos cursos sobre o cinema⁷¹, diz que pensar é criar imagens (de e do pensamento). Se a palavra escrita é uma imagem, então, penso, lemos e criamos imagens a todo momento.”

“Deixa eu te interromper um pouco”, falou Leon, “Didi-Huberman escreve bastante sobre as imagens, ele é considerado por muitos como um dos grandes pensadores da filosofia da imagem. Ele comenta em um artigo que ‘uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)’⁷². Para ele, as imagens são compreendidas em suas relações com as outras imagens, por isso a questão da *montagem* é importante. Só queria fazer esse parêntese.”

“Não sei muito bem por que faço essa associação entre literatura e imagem, para pensar a escrita e a educação”, continuei, “acredito que ainda tenho que pensar um pouco mais. Penso na imagem como isso que aparece e desaparece, lembro principalmente de Foucault, quando diz que ‘na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer’⁷³. E quem sabe por isso estamos sempre a escrever, e a ler, para enfrentar o vazio e o desaparecimento, mas a escrita sempre será o próprio vazio de seu traço⁷⁴. De fato, ainda não sei te responder essa questão. Tentei puxar algumas coisas nessa associação com a imagem, mas ainda tenho que realizar aproximações para tentar entender essa colagem, ou esse meu desejo de escrever um romance como uma tese.”

Escrever é uma das formas de lembrar (nesse caso, de relembrar) acontecimentos. Como se ao iniciar esta escrita abrisse um arquivo de acontecimentos minúsculos. Aos poucos lembranças do outrora fundam existência novamente no agora, um certo anacronismo que a escrita nos permite. Escrever sobre esse percurso de conversa com Leon, ir lembrando os pequenos fatos, depois de tanto tempo, possibilitou um retorno a discussões filosóficas e teóricas que hoje, penso, estão um pouco mais resolvidas para mim. Ainda não finalizadas, mas alguns passos à frente do que pensava há vinte anos atrás.

60 Essa questão sobre a aproximação da escrita com os campos da literatura e da educação, no momento atual me sinto mais à vontade para falar sobre esses assuntos, até porque já se passaram anos e o tempo de leitura, pensamento e escrita foi consentâneo para o estudo dessas temáticas. Naquele momento, sentado com Leon naquele café com atmosfera de filme, não sabia ao certo por onde meu pensamento estava caminhando, apesar de estar me propondo a fazer isso enquanto prática e enquanto tese. Mas, sabemos, que a escrita de uma dissertação, ou de uma tese, é apenas parte de um processo de construção. Apenas um ponto no *infraordinário* do pensamento.

E - penso que isso fica mais visível e legível com o passar dos anos - ler ou escrever tudo sobre algo é uma tarefa impossível. O que conseguimos capturar são instantes, pequenos acontecimentos. Utilizo, para dizer sobre esse aspecto, o autor que Leon estudou a vida toda, Georges Didi-Huberman. O que conseguimos registrar é apenas um *aperçue*, uma *apercebença*⁷⁵, apenas um relance, algo que captamos de passagem, um pedaço, fragmento de algo maior.

O que interessa, muitas vezes, e, apesar de tudo, é escrever. Enquanto escrevemos vamos pensando sobre nosso processo de escrita, porque não pensamos depois de escrever sobre o que lemos ou vimos, fazemos isso no momento da escrita. Ao escrever pensamos, pensamos enquanto escrevemos. Enquanto estamos escrevendo, no ato de nossa escrita, nosso olhar se desdobra, cria saltos entre páginas e autores, entre tempos, nossa escrita torna-se sensível a nós

mesmos em uma tentativa de legibilidade aos outros. Queremos uma escrita que se torne pensável a outros. E talvez mais do que isso, que provoque o outro a pensar outras coisas a partir dessa escrita. Essa é uma das grandes tarefas: como produzir um movimento de pensamento no leitor. Escrever, como diria Didi-Huberman, para fazer um ato de um ato do olhar uma ocasião de conhecimento. Escrever é dar uma forma ao pensamento, que não deve aprender tudo, de forma exaustiva, e nem querer deter o conhecimento absoluto das coisas⁷⁶.

Aproximar campos, como a educação, a literatura e as artes, é trabalhar com apercebenças, com o que vai aparecendo em nosso processo de pesquisa, e que vai compondo uma forma, um estilo de escrever e de pensar. Como comenta Didi-Huberman, *'c'est quelque chose qui dure un peu plus longtemps que l'apparition elle-même - une rémanence, une association - et qui mérite alors, toujours dans mon usage ou bricolage d'écriture, le temps de travail, ou de jeu, d'une frase ou deux, d'un paragraphe ou deux, ou plus'*⁷⁷. Algo que dura um certo tempo e que merece um deslocamento para a escrita e o pensamento. Um fragmento que permite um escrever e pensar.

Trabalhar e conectar campos diferentes de pensamento é *montar* possibilidades de ver e pensar passageiros, que podem vir a criar uma duração maior conforme o trabalho com o "objeto" de pesquisa. É captar singularidades múltiplas que podem contribuir ou até mesmo potencializar um devir pensamento e escrita. Escrever - quando no ato de leitura alguma faísca de pensamento queima -, ao olhar, qualquer frase, qualquer paragrafo, qualquer anotação, é registrar os pequenos e miúdos acontecimentos, que podem, em outros momentos, abrir infinitos campos de possibilidades futuros, *'comme si chaque phrase, chaque paragraphe, était la clé d'une toujours nouvelle recherche du temps perdu'*⁷⁸.

O que estava realizando na escrita de minha tese era um registro dos pormenores de vidas. Anotações que puderam mais tarde tomar um corpo de algo que eu tinha a dizer, que gostaria de escrever. Não foi uma tarefa fácil, mudar a minha pesquisa, já qualificada, que circulava dentro da esfera tradicional de escrita acadêmica, para um formato que não era o usual de uma tese. Esse pequeno movimento foi importante para continuar com minha pesquisa sobre como essas narrativas do, e no, cotidiano atravessam nosso pensamento e nossa escrita.

Algumas semanas depois de voltar para Porto Alegre, escrevi uma breve carta a Leon. Foi com essa primeira carta que comecei a guardar uma cópia, criando um arquivo de cartas enviadas. Nela falava sobre o que não soube responder:

Leon,

Ainda não consigo deixar questões não respondidas, sei que preciso melhorar, deixar a vaziez conduzir o pensamento. Enquanto isso não acontece, escrevo essa breve carta para lhe dizer que estava lendo *Crítica e clínica* de Deleuze. Ali logo no primeiro texto está, creio, um indicativo do porquê aproximo a literatura do que estou querendo fazer.

62 Deleuze vai dizer que escrever não é impor uma forma acabada e por isso está próximo da literatura, e quando escrevemos estamos em um devir. O devir é sempre algo que está “entre” ou “no meio”, e a literatura aparece com um empreendimento de saúde que “consiste em inventar um povo que falta”. No abecedário, na letra L, o tema escolhido é a literatura. Ali Deleuze vai dizer: ‘o conceito, ao mesmo tempo que cumpre sua tarefa, ele faz ver coisas, está ligado aos perceptos. E o percepto, a gente encontra em um romance. Há uma comunicação perpétua entre conceito e percepto. Há problemas de estilo que são os mesmos em Filosofia, como em Literatura. É uma questão muito simples: os grandes personagens da Literatura são grandes pensadores’. Aqui, penso, fica bem explícito que a literatura faz pensar⁷⁹. De um outro modo, mas faz.

Acredito que a literatura pode fazer furo no instituído, pode possibilitar uma outra forma de dizer e de ver, de criar imagens. A literatura nos ensina, ou pode nos ensinar, a notar melhor a vida⁸⁰.

Até logo. Amizade⁸¹.

Algumas passagens do passado aparecem como borrões, às vezes é difícil de distinguir o que realmente aconteceu do que estamos ficcionalizando. O que me recordo da conversa no Café Brasileiro são esses momentos que relatei aqui. Penso que devemos ter discutido e conversado sobre outras questões. A *memória* é seletiva e a maioria do tempo vivido fica como que esfumado, em meio a névoas. Para buscarmos algo temos que adentrar essa neblina, cavar fundo nas recordações, adentrar em um mar de lembranças.

Lembro-me bem de que em certo momento, no final da primeira ou, quem sabe, da segunda taça de vinho, o telefone de Leon tocou. Após terminar de atender falou que era de uma livraria. Ele havia encomendado o livro de Georges Didi-Huberman, *Désirer, désobéir: ce qui nous soulève 1*. Convidou-me a caminhar até a Libreria Minerva, explicou que ficava no térreo de seu apartamento, em frente à faculdade de psicologia. Aceitei novamente o convite, estava precisando de uma caminhada para o corpo dar conta das taças de vinho (e das garrafas de *Medio y Medio*). A caminhada durou cerca de 35 minutos. Nesse percurso lembro-me vagamente de ir conversando com Leon sobre o *gesto do escrever*. Ainda na tentativa de dar conta da pergunta dele.

63

Comentei com Leon sobre meu percurso de escrita no doutorado, contei sobre a extensão do texto de qualificação e que ao pegar aquele material novamente me dei conta de que era necessário *desmontar* essa escrita em um texto um pouco menor, mas com a mesma potência conceitual e de pensamento. Um dos efeitos do vinho foi me deixar mais falante, assim como na caminhada anterior monopolizei a fala enquanto Leon escutava. Uma das poucas perguntas dele foi: “Como você organizou a escrita do seu projeto de tese?”.

Disse a ele que organizei meu projeto na sequência tradicional: 1) realizei uma introdução de todo o conteúdo; 2) apresentei o objeto da pesquisa, o tema a ser pesquisado, dizendo qual seria minha problemática de pesquisa, os objetivos da pesquisa; 3) o referencial teórico; 4) a descrição da metodologia; 5) cronograma de pesquisa e, por fim, 6) as referências. Detive-me muito no re-

ferencial teórico, fui abrindo e abrindo, conectando um conceito ao outro. No momento em que retornei ao texto, para pensar a escrita final, havia achado que era um excesso.

Comentei com Leon que a escrita de um projeto, e até mesmo de um texto final, segue um certo ordenamento de *montagem* da escrita. Para apresentarmos uma questão temos que fazer um processo, geralmente, de introduzi-la, discuti-la conceitualmente fazendo relação com outros autores, apresentar os achados de pesquisa - explicar como foi o processo metodológico - e por fim deixar um rastro de pensamento para um possível depois. Mas, e isso era o que gostaria, que a escrita pudesse se dar com mais intensidade de sentido e menos densidade de páginas. Com essa questão havia decidido tentar escrever um romance de formação.

64 Nesse ou quem sabe em outro momento, Leon perguntou o que minha orientadora havia achado da proposta de guinada na forma de escrever. Falei que ela havia bancado essa ousadia, mas tinha me dado um tempo, até metade do ano para apresentar algo consistente, que eu pudesse defender enquanto tese. Utilizei Haruki Murakami nessa conversa, quando ele diz que havia treinado em excesso, em seu livro *Do que eu falo quando falo de corrida*. O excesso de treino, segundo Murakami, havia deixado o corpo dele cansado e o seu tempo de corrida havia sido superior ao que esperava. Leon me comentou que Sêneca dizia algo próximo, em uma carta a Lucilius: se o escrever muito esgota, o excesso de leitura pode dispersar⁸².

A pergunta que disparei nesse momento foi: qual seria o gesto de escrita que não seja o excesso e que não disperse uma leitura?

Lembro aqui um ensaio de Paul Auster escrito quando ele estava com um bloqueio criativo, no final do ano de 1978 para 1979. É um texto que marca uma ruptura na sua forma de escrever, e de pensar, uma passagem dos textos de poesia para o romance. O texto tem como título '*Espaços em branco*' e parte da folha em branco para pensar no que se esgota, nos casos da escrita que não encontra traço e marca na folha, e do excesso do escrever que pode preencher a folha sem possibilidade para um respiro na leitura.

Escreve Paul Auster: 'Considerar o movimento não apenas como uma simples função do corpo, mas como uma extensão do pensamento. E, do mesmo modo, pensar a palavra não como uma extensão do pensamento, mas como uma função do corpo. Os sons soltam-se da voz para entrar no ar e cercam, forçam e entram no corpo que também ocupa esse ar. Embora invisíveis, fazem tanto parte de um gesto quanto a mão que se estende ao encontro de outra mão, neste gesto podendo ler-se o alfabeto inteiro do desejo, a necessidade do corpo em afastar-se de si mesmo, ainda que permaneça na esfera do seu próprio movimento'⁸³.

O movimento de escrever é um movimento que tensiona sempre um deslocamento, um afastamento, algo que deixe esse espaço entre as palavras para que o pensamento possa operar. Um bolsão de ar. Leon utilizava o silêncio como uma suspensão, como um gesto possível. Sua escrita organizava-se, dizia ele, em fragmentos para possibilitar o respiro para o leitor. Ele tinha uma métrica: a cada três páginas escritas criava um intervalo. Uma temporalidade para que o olhar encontre o próximo fragmento, um pequeno fragmento que possibilita o gesto de levantar a cabeça, de elevar o olhar, de deixar o texto para retomar posteriormente. Todavia, esse fragmento exige anteriormente uma longa preparação, porque não é de rapidez que se trata, mas de movimento.

65

Gosto de uma passagem de Jorge Larrosa, muito utilizada em teses e dissertações no campo da educação, em que ele fala sobre a experiência. Nessa passagem, poucos dão atenção a uma montagem de palavras, quando diz que para que algo nos aconteça ou nos toque é necessário um '*gesto de interrupção*'⁸⁴. O gesto necessário para não cair no excesso da escrita e na dispersão da leitura é o *gesto de interrupção*.

Mas a questão de Leon, sobre a organização do meu texto de projeto e de tese não dizia de uma forma canônica e de apresentação final. Depois de um tempo me dei conta que ele me perguntava sobre a *montagem do pensamento* e a escrita do texto, essa organização, e não a apresentação final. Perguntava sobre o meu processo de escrita.

Pergunta disparada para minha própria resposta. A caminhada, penso que na verdade o vinho, fez com que eu conectasse algumas leituras que havia realizado com o que tentava escrever naqueles dias em Montevideu. Continuei minha escrita virtual, através da fala.

66 “Para mim, o gesto de escrever é uma das formas de manifestarmos o que estamos pensando⁸⁵. Enquanto escrevo vou colocando no lugar, encaixando coisas que pensei. O mesmo se dá por meio da fala. Penso que alguns escritores, os que leio pelo menos, conseguiam dizer de uma outra forma, por vezes um pouco mais fácil de compreender, em entrevistas, como, por exemplo, Deleuze e Foucault. Existem muitas maneiras e modos, como você diz, de *montar o pensamento e a escrita*. E cada uma busca um gesto, como se fosse um fio condutor do pensamento e da escrita. Toda vez que escrevemos, em uma folha de papel, com uma caneta ou lápis, estamos marcando essa superfície. Deixando um rastro e, quem sabe, um rastro de pensamento. A escrita é como uma sonda, ela penetra, não fica somente na superfície⁸⁶. No computador é a mesma coisa, libamos a página em branco com fragmentos (letras e palavras). O gesto de pensamento, enquanto gesto de escrita, se faz como um ato de inscrição: se o gravamos na folha podemos retomar ele depois; se deixamos no espaço da fala, pode existir uma tendência, se não gravarmos, a um esquecimento mais fácil. Mas, mesmo assim, esse processo de produzir um gesto de pensamento ao conversar deixa um rastro que pode ser retomado mais tarde. Me veio à mente agora que isso pode servir muito bem para o personagem que estou construindo. Ele é um personagem que tem a tendência ao esquecimento. Mas se ele registra isso em papel pode ser mais fácil para lembrar, e o que ele relata, narra para outros, pode ser esse fio, quase que invisível, mas que ele em algum momento, ao escrever suas memórias, pode ir puxando vagarosamente”.

“Anote essa ideia”, Leon comentou me oferecendo sua caneta. Depois de ter terminado de rascunhar algumas ideias, no meu caderno de anotações, que viriam a ser importantes para o desenvolvimento da personagem do meu romance, Leon comentou sobre o gesto de escrita que comumente ele percebe na universidade: “Vejo que a escrita é tomada mais como um meio para os

estudantes terminarem suas dissertações e teses. A escrita, na grande maioria dos processos que pude acompanhar, não é objeto de pensamento e de problematização. A preocupação que se tem é em dizer o que tal autor já disse, e não em desenvolver um processo ou, como tu dizes, um gesto de pensamento ao escrever. É uma escrita que sai automática. Uma escrita para validar o modelo já existente⁸⁷. É uma tarefa para muitos pesquisadores, não é tomada como um problema. Didi-Huberman⁸⁸, em um pequeno ensaio, diz que existe a necessidade de escavarmos para trazer o que está invisível para o visível. Escavar como se abrissemos sulcos na terra para novas ideias e pensamentos e/ou, como comenta Walter Benjamin, ser como trapeiros que apanham os restos, trapos, farapos e migalhas para formar um pensamento. Não necessitamos de muito para escrever, além dos dispositivos básicos como computador ou folha e caneta⁸⁹. Mas o que dispara o gesto de escrita? Acredito que essa seja a principal questão a ser pensada, quando sentamos em frente à folha em branco. O que me move a escrever? Essa é uma pergunta ética e política. Percebo que o que move a escrever, pensando em mestrados e doutorados, é o problema de pesquisa. E não podemos esquecer que existe um regramento para a escrita acadêmica, como tu comentavas anteriormente. Escrevemos em um campo da educação, mas o que pode possibilitar uma abertura a essa escrita?⁹⁰. Penso, e é isso que tento fazer no processo de orientação e quando escrevo ou participo de um evento acadêmico -em sustentar esse jogo de escrita que faz furo, ou como diria Kafka, fazer brechas para desmontar um texto. Sustentar uma *política da escrita* e uma *política do texto* que coloque a escrita como problema de pesquisa, não só como instrumento de comunicação, mas como instrumento de pensamento.”

67

As palavras em minha cabeça pulavam e agenciavam-se umas com as outras, ia desenvolvendo aos poucos uma trama do que estávamos a conversar com o que gostaria de escrever. Perdi-me em alguns pensamentos, Leon continuou: “Sei que já falei demais, mas quero concluir com uma questão ainda, dizendo que é possível montar a escrita acadêmica de outras formas, com outras possibilidades e estilos textuais⁹¹. A estrutura textual, a forma de um artigo quase sempre se repete: introdução, onde apresentamos o objeto de escrita e pesquisa; um detalhamento da metodologia de pesquisa e, por vezes, de escrita; um embasamento teórico utilizando de três a cinco teóricos (que por vezes perpassa o texto todo); um detalhamento dos resultados da pesquisa conjuntamente com

uma proposição de problematização; e, por fim, uma breve consideração final, seguida das referências. Mas é possível fazer um furo dentro da língua, como já comentava Deleuze e Guattari ao falarem de uma 'literatura menor' em Kafka. E não se trata de uma escrita ser boa e outra ruim. Claro que não. Trata-se de pensar que a forma arrasta o conteúdo. Se queremos problematizar o que pensamos e escrevemos em educação, não poderíamos perguntar pela forma da escrita como que produzindo um pensamento, uma existência? E não se trata do isso ou aquilo, mas disso que fazemos e mais isso, e mais aquilo."

68 Leon observava que eu tentava anotar algumas frases para não perder o que ele ia comentando. Vendo esse meu ato, fez uma pequena pausa para eu registrar mais algumas palavras e continuou: "O gesto é um resto em movimento, um fragmento de memória que traça e marca a escrita. 'Uma escrita enquanto gesto, um gesto de escrita como meio'⁹². A escrita, por vezes, demora-se num *gesto de interrupção*. Nesse entre a palavra pensada e a palavra escrita. Uma suspensão de sentidos antes da nova palavra marcar a folha. Quero puxar um outro fio que penso ser importante para sua personagem. O movimento de *produção de pensamento pela montagem* ocupa-se, como já te disse, de desmontagem e remontagem. Esse movimento se faz com um recolher fragmentos que caem a todo momento no esquecimento, pequenos pedaços que não se encaixam em nenhum lugar. Ao colocá-los em cena novamente, remontando, produz-se um outro sentido, trazemos de volta de um certo esquecimento⁹³. Recuperamos o esquecido por meio da *memória*, da recordação".

Talvez a interrupção seja um dos gestos necessários da *desmontagem*, da *montagem* e da *remontagem* como forma de conhecimento, como ato político e como criação estética, a partir de Didi-Huberman.

“Recuperar de *memória*” é o que dizemos quando tentamos rememorar algum fragmento do vivido, é o que tento realizar aqui. Barthes diria: *'c'est précisément parce que j'oublie que je lis'* - é precisamente porque esqueço, que eu leio⁹⁴. Aqui digo: é precisamente porque esqueço, que eu escrevo.

Enquanto conversávamos, dobrávamos esquinas e avançamos por ruas que ainda não havia passado. Quando Leon terminou de falar já estávamos na calle *Dr. Tristán Narvaja, 1679*, em frente à *Minerva Libros*. A calle em que nos encontrávamos é conhecida pela feira de domingo, já havia passado por ela e notado a quantidade de livrarias e sebos que havia por ali. Um senhor que aparentava já estar na casa dos oitenta, de uma vasta cabeleira branca e andar enérgico, que pareceu-me ser o dono, veio ao nosso encontro, carregava em sua mão o livro que nos levou até ali.

Leon pegou o exemplar, folheou com vagar, deixando divagar a vontade de saber⁹⁵, como que se pudesse absorver o conteúdo com uma passada de olhos. Escolheu uma passagem e leu em francês: *'On devrait même dire que la perte, qui nous accable d'abord, peut aussi – par la grâce d'un jeu, d'un geste, d'une pensée, d'un désir – soulever le monde tout entier. Et telle serait la première force des soulèvements'*⁹⁶. Em seguida, tentando me explicar, mas pareceu mais que tentava compreender; traduziu: “Podemos dizer que a perda, que acabamos de ter, pode também - pela graça de um jogo, de um gesto, de um pensamento, de um desenho - levantar o mundo inteiro. E essa será a primeira força das sublevações/levantes/revoltas”.

70

Abriu em outro fragmento mais adiante e repetiu o movimento de leitura, primeiro em francês, depois traduzindo para si: *'Ce qui nous soulève ? Partons donc de l'hypothèse que ce serait la force de nos mémoires quand elles brûlent avec celle de nos désirs quand ils s'embrasent – les images ayant à charge, quant à elles, de faire flamboyer nos désirs à partir de nos mémoires, nos mémoires au creux de nos désirs'*⁹⁷, “O que nos subleva/levanta? Vamos partir da hipótese de que é a força de nossas memórias quando se inflamam junto às memórias de nossos desejos - imagens que se encarregam de inflamar nossos desejos a partir de nossas memórias, memórias no vazio de nossos desejos”. Pareceu-me que Leon ficou com algumas dúvidas nessa leitura, como que algo não compreendido da língua. Deteve-se em mais uma leitura silenciosa do mesmo extrato.

Enquanto Leon vagava pelas páginas, capturado ora por uma palavra ora por outra, o senhor, que de fato era o dono, começou e me mostrar alguns livros,

contando-me um pouco da história da livraria e explicando a grande quantidade de exemplares que ali poderiam ser encontrados. Fiquei um tempo olhando as lombadas enquanto escutava aquele homem. Como um rato de biblioteca sabia onde estava cada livro que porventura perguntava, caminhava com pequenos passos rápidos e logo estava com o exemplar. A livraria tomava o primeiro andar de um pequeno prédio, em todas as paredes encontravam-se livros do chão ao teto, do começo ao fim da loja. No meio do corredor encontravam-se estantes mais finas com a mesma composição. Em alguns lugares havia plantas que, assim como os livros, caíam de cima a baixo nas estantes. Aquela verde criava um contraste bonito com as lombadas e, com a luz que entrava por uma espécie de claraboia.

Enquanto eu olhava atentamente, e vagueava entre algumas páginas, uma fala que ficou viva em mim foi mais ou menos essa, dita por esse octogenário: “As livrarias, assim como as bibliotecas, são verdadeiros espaços de pensamento. É onde pode-ser ler o mundo, onde podemos ‘reatar as coisas do mundo segundo suas relações íntimas e secretas, suas correspondências e suas analogias’⁹⁸. Espaços de pensamento onde criamos nossas caixas de leituras para possíveis escritas, onde começamos a desenvolver nossas máquinas de leitura, e, como diria Walter Benjamin, onde é possível ler o que jamais foi escrito.”

71

Depois de algum tempo Leon voltou de sua imersão inicial e disse brincando: “Considero aqui como uma extensão da minha biblioteca”. Leon habitava o andar de cima daquele pequeno prédio. Nele havia apenas sua casa e a livraria. Convidou-me a subir, para largar o que carregava e pegar um mate. Mas antes caminhou até a metade da loja e pegou um livro, *Cuando las imágenes toman posición*, de Georges Didi-Huberman. “Um *regalo*”, disse entregando o exemplar para mim. “Pode te ser útil, comentou ele, ali pela página 188 tem algo sobre o processo de escrita que pode utilizar para suas personagens, principalmente sobre a leitura como uma sucessão de movimentos, de uma certa gestualidade do ler e do escrever. Deixa eu ver”, pegando novamente o livro de minha mão, “ah, aqui na página 63: *‘porque el montaje crea adjunciones nuevas entre órdenes de realidad pensados espontáneamente como muy diferentes’*⁹⁹. Esse é um bom livro para entender um pouco o que é a montagem. Georges analisa as obras de Bertold Brecht. Parece simples para entender essa criação de novos agrupamentos, a partir de um processo de desmontagem e remontagem, mas é um pouco mais

complexo, pois a montagem mostra que as coisas não são o que são, pois podemos desmontar para ver de outras maneiras. Ela opera por nexos de sentidos que aproxima coisas diferentes para fazer pensar outras questões a partir desse novo arranjo dos materiais. Georges fala aqui das imagens de Brecht, mas podemos pensar nas nossas composições entre as palavras, por exemplo. Aqui tem uma frase muito boa, muita gente cita ela, vou marcar a página para tu poder voltar depois, é na 78: *'el montaje hace surgir y adjunta esas formas heterogéneas ignorando todo orden de grandeza, toda jerarquía, es decir, proyectándolas en el mismo plano de proximidad, como en la parte delantera del escenario'*¹⁰⁰. Montagem como fazer ver o visível e o diferente.”

Entregou-me o livro novamente e nos despedimos daquele sujeito que vivia entre os livros.

72



O apartamento tinha tudo o que precisa ter: quarto, cozinha, escritório, sala. A diferença é que era aberto, como um *loft*. Logo na entrada, pela direita, conduzia à cozinha que era seguida pela sala e escritório, que dava de frente para a rua, e na esquerda da entrada ficavam o banheiro e o quarto. Podia-se notar o fim da cozinha e a entrada da sala bem facilmente. A divisão era feita com as paredes repletas de livros, parecia mesmo a continuação da livraria. No corredor que dava para o banheiro e o quarto também se observava livros de cima a baixo.

Na sala e escritório via-se um sofá para duas pessoas, que parecia um sofá-cama para visitas, uma poltrona, um aparelho de vinil e, o que mais me chamou a atenção, além daquela imensa biblioteca, *uma mesa*. Por que uma mesa iria chamar a minha atenção? De fato era uma mesa simples, dessas para quatro pessoas, toda preta. Sobre ela um notebook, alguns livros, papéis, lápis, caneta e alguns *post-its* coloridos. Pela primeira vez no dia resolvi fotografar algo. Peguei o celular e registrei.

73

Enquanto Leon aquecia a água e preparava o mate, fiquei observando sua biblioteca. Era organizada por assuntos e nos assuntos a organização se dava por autores e línguas. Pude distinguir claramente: literatura, filosofia, educação e psicanálise. A primeira composição dava-se então pelo assunto; por exemplo, filosofia; depois com o autor, Didi-Huberman; daí os livros por ordem cronológica de escrita, contendo geralmente o mesmo livro nas três principais línguas, francês, espanhol e português. Em outra ocasião Leon me explicou que gostava de ver as variações nas traduções, para organizar as aulas e falas, fazia-se importante atentar para isso.

Havia um espaço nessa composição que era reservado para caixas de madeiras contendo papéis. Pareciam gavetas suspensas com pequenas etiquetas onde se lia o que continha no interior. Ali ficavam suas notas de aula; seus textos e anotações a mão; suas fichas de livros, no formato de sistematização das leituras que ia realizando. Eram guardadas por ano e temáticas; por exemplo “aulas - 2015/2016 - disciplina fundamentos da educação”. Ao lado dessas notas e anotações, outras caixas onde se lia nas etiquetas: “cartas”.

Sua mesa era interessante pela composição, pois, como Leon chamava, era uma *mesa de montagem*. Ao voltar da cozinha me viu imerso naquela observação, encostado na abertura do corredor, e falou: “Durante meu doutorado, na conversa por cartas que realizei para minha pesquisa, muitos comentaram sobre seus jeitos para organizar a escrita, a grande maioria me disse de como preparavam a mesa para a escrita. Após isso comecei a montar a minha mesa de escrita; para escrever e para ler faço uma *mesa de montagem*. Georges Didi-Huberman fala de como alguns escritores como Brecht, Warburg e Benjamin montavam suas mesas. O próprio Didi-Huberman comentou, em entrevistas e conferências, que utiliza o procedimento da *mesa de montagem* para organizar seus pensamentos; ele utiliza a *montagem* como método de trabalho de escrita e de pensamento. Primeiro escreve à mão as fichas de textos, depois dispõe sobre a mesa e vai organizando sua produção textual final. Me pareceu um bom método para seguir¹⁰¹”.

74

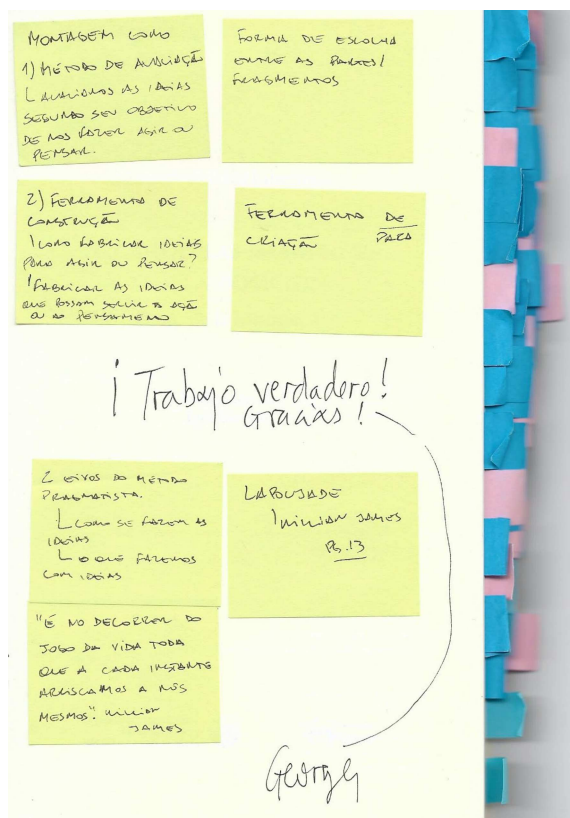
Leon fez um movimento de pêndulo para desgrudar-se da parede repleta de livros, caminhou até onde se encontravam as obras de Didi-Huberman e me alcançou duas, a cópia dele de *Cuando las imágenes toman posición - El ojo de la historia I e Atlas ou o gaio saber inquieto - O olho da história III*. Disse para olhar nas anotações dentro do livro o que Georges escrevia sobre mesa de montagem. Dito isso, voltou para a cozinha.

Recordo a minha reação, de um certo contato com o desconhecido, como quem manuseia uma obra de arte ao abrir pela primeira vez aqueles livros de Leon. Eram repletos de notas e anotações, cheios de post-its coloridos, geralmente em três cores - vim a saber posteriormente que os *post-its* azuis nos livros de Didi-Huberman sempre se referiam ao conceito de montagem, os demais eram de outros conceitos e fragmentos textuais que achava interessante. Na primeira página de *O olho da história I* encontrava-se uma dedicatória: “*Trabajo verdadero! Gracias! Georges*”.

Nas páginas dos livros, ao lado de um fragmento sublinhado encontrava-se por vezes a repetição de um pedaço da frase do texto e em alguns momentos uma palavra-chave. Além dos *post-its*, indicando onde havia um conceito, havia alguns com anotações ou uma palavra para achar melhor durante a procura. Encontrei algumas sobre mesa de montagem: ‘*Distanciar es saber manipular el material visual y narrativo como un montaje de citas [...] como se puede ver en esa mesa de montaje*¹⁰²; ‘*como una mesa de montaje, un atlas donde localizar y reconstruir los movimientos geográficos e históricos del gesto y del afecto humanos políticamente*

suscitados en el cuerpo de cada uno¹⁰³.

No *'Atlas ou o gaio saber inquieto'* foi mais fácil de achar pois os *post-its* estavam mais direcionados para *mesa de montagem*: 'a mesa é o suporte de um trabalho sempre a se retornar, a modificar, se não for para iniciar. Ela é somente uma superfície de encontros e de disposições passageiras [...] sobre a mesa, à abertura sempre renovada de possibilidades, novos encontros, novas multiplicidades, novas configurações¹⁰⁴; '[...] mesa uma verdadeira aparelhagem do mundo e do corpo, algo bem mais complexo do que um simples suporte [...] é uma mesa em que se decide colocar juntas algumas coisas díspares, entre as quais se procura estabelecer múltiplas relações íntimas e secretas, uma área que possui suas próprias regras de disposição e de transformação para ligar certas coisas cujos elos não são evidentes¹⁰⁵; 'a mesa em todos os casos recolhe heterogeneidades, dá forma às relações múltiplas¹⁰⁶; 'por seu dispositivo de *mesa de montagem* indefinidamente modificável [...] permitia-lhe sempre voltar ao jogo, multiplicar, refinar ou fazer bifurcar suas intuições relativas à grande sobredeterminação das imagens¹⁰⁷.



As bibliotecas pessoais sempre me fascinaram, e a de Leon tinha muitas preciosidades. Gostei de sua forma de ordenação dos livros, principalmente por tentar ter o livro no idioma de origem e as traduções. Leon comentava que buscava organizar partindo da ideia que Warburg utilizava na sua biblioteca, da ‘boa vizinhança’¹⁰⁸. A organização dos livros pela ‘boa vizinhança’ assemelha-se muito ao processo de montagem do Atlas Mnemosyne de Warburg, que em uma livre tradução poderia ser Atlas da Memória. Mnemosyne era a palavra gravada na entrada da biblioteca de Warburg. E era assim que Leon falava da sua: como um lugar da memória.

76 Após sua morte, seus amigos e familiares entraram em contato para realizar a “partilha” de seus bens, principalmente os livros. Esse era um dos desejos de Leon, deixar os livros com os amigos e ex-alunos, os que restassem poderiam ir para a biblioteca da faculdade. Fiquei com sua coleção de livros do Didi-Huberman. Mas o que mais me interessava em seu “espólio” eram suas anotações e cartas. Essas também pedi que me enviassem. Suas notas de aula e de leitura compunham sua mesa de montagem e permitem um olhar sobre o processo de pensamento, um *work in progress*¹⁰⁹, uma escrita que carrega em si uma incompletude, que faz pequenas brechas no escrever e no pensar: ‘no hay que temer las brechas [...] Por dichas brechas, se sacan a la luz esas razones opuestas’¹¹⁰.

Já havia tido contato com essas notas, na primeira vez que estive na casa de Leon, ao vasculhar com o olhar sua mesa e biblioteca e em várias outras oportunidades em que estive hospedado ali. Essas notas sempre tiveram lugar de destaque no método de ensino de Leon, como uma forma de sistematizar o conhecimento e organizar o pensamento¹¹¹, quando das aulas, estão arranjadas com citações e pequenos textos. São notas em estado bruto, com pouco polimento e revisão, em algumas pode-se perceber anotações posteriores, em que ele sempre acrescentava as datas. Carregava sempre para as aulas uma pastinha com folhas que dispunha sobre a mesa para ir ordenando o pensamento sobre o que iria falar a partir delas.

Leon era uma espécie de colecionador de citações¹¹², uma biblioteca ambulante. Para ele havia dois usos da leitura, ‘um sentido denotativo em busca de mensagens, um sentido conotativo e imaginativo em busca de montagens’¹¹³. Seus processos continham essa segunda ideia, ele estava sempre em busca do que poderia utilizar e criar agrupamentos para possíveis montagens do pensamento e da escrita. E isso me fazia pensar sobre os estudantes que escrevem teses, artigos, dissertações: leitores que escrevem e escritores que leem. Ficava bem legível no modo de registro nos livros e nas notas, essa forma de pensar sistematizando, uma estética do sensível para uma partilha do sensível¹¹⁴, leitura e escrita como dispositivos para esse movimento.

Walter Benjamin escreveu bastante sobre o colecionador e as coleções. Escrevia Benjamin que, para o colecionador, cada uma das coisas colecionáveis tornava-se um sistema, uma espécie de enciclopédia (pensando com Warburg, um atlas) ‘coleccionar é uma forma de recordação prática’¹¹⁵. O colecionador tira o objeto de sua relação funcional, cria outros sentidos para seu uso e desenvolve um ordenamento e um esquema de leitura.

Em uma de suas notas de aula, pelas anotações à primeira aula de uma turma de mestrandos e doutorandos, o texto escolhido por Leon para iniciar os trabalhos foi um de Walter Benjamin chamado “Desempacotando minha biblioteca”¹¹⁶. Nas anotações estão algumas passagens do texto, como: ‘uma relação com as coisas que não põe em destaque o valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino’¹¹⁷. Junto a esse fragmento, a referência à nota “H 4, 3” do livro *Passagens*, que fora o livro de notas dos textos de Benjamin. Apenas pontuada para lembrança de citar em sala. Lembro que Leon sempre levava os livros que utilizava para a sala de aula e lia diretamente deles determinados fragmentos¹¹⁸. Esse fragmento anotado à margem para leitura diz: ‘Coleccionar é um fenômeno primevo do estudo: o estudante coleciona saber’¹¹⁹.

Outras anotações do texto de Benjamin dizem: ‘Para o colecionador a verdadeira liberdade de todo livro é estar nalguma parte de suas estantes’; ‘quantas coisas não retornam à memória uma vez nos tenhamos aproximado das montanhas de caixas para delas extrair os livros para a luz do dia, ou melhor, da

noite'; 'para o colecionador autêntico a posse seja a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é ele que vive dentro delas'¹²⁰.

Um pequeno texto, de modo fragmentário, está nessa notas de aula: "Warburg colecionava livros e imagens, seu trabalho com o Atlas Mnemosyne é exemplo do processo de organização de seu estudo e 'constitui uma parte importante de nossa herança - herança estética, visto que ele inventa uma forma, uma nova maneira de dispor as imagens entre elas; herança epistêmica, visto que ele inaugura um novo gênero de saber'¹²¹. Walter Benjamin continha coleções de fragmentos de textos, que ia usando para compor sua escrita; um dos exemplos é o livro Passagens. O texto de Benjamin, que estamos a estudar, fala da importância de colecionar como ato de lembrança e como renovação do mundo. Relaciona sobretudo a memória com a experiência. A questão que para mim fica desse texto é: como mantemos nossa biblioteca? Quais são os livros e autores que estão nas estantes? Para a instauração de um percurso acadêmico - no mestrado/doutorado -, o estudar, a partir da leitura, é essencial para o processo de produção de um pensamento pela escrita."

78

Outros fragmentos textuais constam nessa nota, como essa pergunta: "algumas dicas - se não temos uma biblioteca/os livros à disposição, como fazer uma com textos digitais e/ou como utilizar as bibliotecas da universidade ou as virtuais que nos abrem tanto acesso?"

Um dos entendimentos que Leon tinha acerca da montagem era de ligação com a memória. Agora, retomando essa nota de aula, penso que mais que um colecionador de citações, Leon era um colecionador de memórias.

A sensação que eu tive do primeiro encontro com Leon era que eu vivera uma vida paralela. Pareceu que eu havia sido sugado para uma outra dimensão em que as horas viravam meses. Já havíamos estado em tantos lugares, caminhado por tantas ruas, conversado sobre um bocado de coisas. Estava afetado com a vivência, percebi-me um romântico ao me dar conta, quando revisei algumas anotações que fiz daquele dia: “o sol ainda teimava em beijar o rio que é um mar/ falava em silêncio com o sol, pedindo a ele que desse um beijo demorado no rio, para o dia não acabar”.

Começamos a caminhar novamente, após sair do apartamento, agora em direção ao Parque Rodó. A noite começava a dar seus primeiros sinais. O percurso passou pela Avenida 18 de Julio, pela calle Tristán Narvaja, calle Chaná e a Guana. Realizamos uma breve parada na Joaquín de Salterain e na Dr. Pablo de María, para depois seguir até o Parque. Esse percurso durou uns três quartos de hora. **79**

Estava curioso sobre a ideia de mesa de montagem, perguntei ao Leon logo que nos colocamos em marcha: “Me pareceu que o trabalho na mesa de montagem é algo como um jogo, que nos permite mover os fragmentos de um lugar para o outro, remontando e desmontando se for preciso. Seria isso?”. Já havia observado, pelas andanças realizadas, que os uruguaios têm um modo específico de andar com o mate. Leon estava com a cuia na mão esquerda e a garrafa embaixo do braço direito, um típico uruguaio. Ele terminou de sorver o conteúdo e começou a encher a próxima cuia.

“Penso que sistematizaste bem a ideia”, disse-me passando a cuia, “Didi-Huberman trabalha com o conceito de montagem a partir dos estudos e pesquisas do Atlas-Mnenosyne de Aby Warburg; dos escritos fragmentários, do colecionismo e da montagem literária de Walter Benjamin, sobretudo no seu livro Passagens; do trabalho de edição e montagem de repulsas da Revue Documents de Bataille; dos textos e das colagens de Brecht, em Diário de trabalho e ABC da guerra; do movimento imagético e montagem das atrações proporcionados no

cinema por Eisenstein e Godard; e poderia também acrescentar, através da montagem do pensamento que Michel Foucault e Gilles Deleuze realizam ao pensar a filosofia e a história como uma problematização do pensamento e do tempo. Esses autores ‘revelaram, entre outros exemplos, a fecundidade de um tal conhecimento através da montagem’¹²². O que Georges faz é realizar um estudo e um jogo de montagem a partir dos autores, fazendo essa composição com a política e a filosofia da imagem, que é sua área.”

Entreguei a cuia. Leon encheu. Sorveu uns goles, pensativo, e continuou: “Mas o que é interessante de observar, nas obras de Didi-Huberman, é que essa ideia de montagem, e de mesa de montagem, que é o que perguntas, está em diversos textos. Em cada livro ele utiliza o autor que está estudando para aproximar do conceito de montagem. Por isso defendo sempre que este é um conceito aberto e múltiplo, heterogêneo. Por exemplo, em um de seus primeiros livros *Diante da imagem*, ele vai começar a fazer um furo no pensamento da história da arte, diz em uma passagem algo assim, fazendo uma pergunta sobre o abrir: ‘Abrir? Portanto romper alguma coisa’¹²³. Georges já vinha com uma questão sobre como pensar de uma outra forma. O que interessa, para Didi-Huberman, é como colocar em relação as imagens, ou seja, ‘cabe à imaginação começar o percurso’¹²⁴. Para mim, o meu uso da montagem é colocar em relação as palavras.”

80

Foi caminhando entre as ruas Chaná e Guana, entre um mate e outro, que tirei uma outra dúvida que me acompanhava. Perguntei: “Você fala um monte em Georges Didi-Huberman. Vi em sua biblioteca uma boa parcela de livros dele, já leu tudo o que está publicado?”. Leon me respondeu que havia lido quase todos os livros publicados até o momento, com exceção de uns dois ou três livros do prelúdio de sua carreira de autor. Comentou também que a primeira vez iniciou a leitura buscando o conceito de montagem nas obras. Nas palavras de Leon: “Iniciei meu percurso de estudos com o livro *O que vemos, o que nos olha*, depois com o *Imagens apesar de tudo*, foi nesses dois que iniciei a pensar sobre a ideia de montagem do pensamento e da escrita. O que fiz então foi pegar por ano de publicação e ir escavando o conceito, ou o germe dele que, para mim, está no *Diante da imagem*, que é de 1990, depois *O que vemos, o que nos olha*, de 1992, na sequência *A semelhança informe*, de 1995, o *Diante do tempo*, de

2000 e o *Imagens apesar de tudo*, de 2003. Esse seria a primeira parte de seu pensamento sobre a montagem, depois temos vários livros em que o conceito de montagem torna-se mais visível em suas obras, seis livros que fazem parte da coleção chamada *O olho da história*, que são: *Quando as imagens tomam posição*, 2009; *Remontagens do tempo sofrido*, de 2010; *Atlas ou a gaia ciência inquieta*, de 2011; *Povos expostos, povos figurantes*, de 2012; *Passados citados por Jean-Luc Godard*, de 2015 e por fim *Povos em lágrimas, povos em armas*, de 2016. Esses seis livros pra mim fecham o segundo ciclo de pensamento sobre a montagem de Georges Didi-Huberman. O terceiro ciclo, que penso ser o atual, inicia-se com a exposição e o livro *Soulèvements*, entre 2016 e 2018; nesse ciclo - digo de novo que isso é a minha forma de ler esse autor - ele opera com a montagem a partir da escrita com alguns livros, como como o *Aperçues*, de 2018; *Désirer, désobéir: Tome 1, Ce qui nous soulève e Pour commencer encore*, de 2019 e *Eparses. Voyage dans les papiers du gueto de Varsovie*, de 2020.

De súbito paramos, Leon apontou para uma casa à nossa frente, vi escrito em um painel amarelo e azul Fundación Mario Benedetti. “Penso”, prosseguiu Leon, “que Benedetti tem algo interessante para o seu trabalho, algo sobre a imaginação e a memória, e quem sabe sobre o que me perguntavas sobre a mesa de montagem.”

Waly Salomão, poeta brasileiro, dizia que a ‘memória é uma ilha de edição’¹²⁵. Fiquei pensando no que fala Didi-Huberman: “Uma imagem sem imaginação é pura e simplesmente uma imagem que ainda não nos dedicamos a trabalhar. Pois a imaginação é trabalho, esse tempo de trabalho das imagens agindo incessantemente umas sobre as outras por colisões ou fusões, por rupturas ou metamorfoses. [...] Sendo que tudo isso age sobre nossa própria atividade de saber e de pensar. Para saber, portanto, é realmente preciso imaginar-se: a mesa de trabalho especulativa é inseparável de uma mesa de montagem imaginativa”¹²⁶.

Penso que a memória é essa mesa onde colocamos a leitura e a escrita, esse tempo de trabalho. *A memória é uma mesa de montagem.*

A Fundación Mario Benedetti fica em uma casa dos primórdios do século passado, de 1910, com um enorme pé direito. A casa estava vazia, apenas nós e uma funcionária responsável pela fundação, Hortensia. Tudo o que se vê nesse espaço, desde as xícaras até os quadros, eram de Benedetti e Luz, sua esposa. Circulamos por entre os moveis antigos e os livros, e em uma pequena sala encontra-se o escritório de Mario. A sala fica fechada para que os turistas e visitantes não entrem, é possível ver sua mesa e alguns objetos somente por fora. Como Leon conhecia Hortensia, conseguimos entrar naquele espaço sagrado de escrita e leitura.

Perto de sua mesa de montagem havia uma pequena mesinha com um jogo de xícaras e um bule de café. Hortensia contou que Luz dizia que uma das funções de Mario em casa era fazer o café, por isso em seu escritório sempre ficavam esses utensílios. Na mesa podíamos ver três livros empilhados na direita, no centro encontrava-se um livro aberto. Em cima da pilha repousava os óculos de Benedetti. Do lado esquerdo, um caderno de anotações aberto com uma caneta sobre ele.

83

Leon me apontou o caderno de anotações e disse: “Te trouxe aqui porque queria que você lesse isso”. Com uma caligrafia pequena, com as letras miúdas uma ao lado da outra, como que caindo em uma linha imaginária na folha branca, estava escrito: ‘la memoria está plena de memoria’, ‘el olvido está lleno de memoria’¹²⁷. No livro aberto podia-se ler ‘Hay quienes imaginan el olvido como un depósito desierto / una cosecha de la nada y sin embargo el olvido está lleno de memoria’.

Fiquei um tempo olhando aquela escrita e pensando no que queria dizer para o meu processo de escrita, o esquecimento como parte fundante do nosso processo de pensar e escrever, o esquecimento como operador do infraordinário, como aquilo que potencializa o cotidiano da escrita e do pensamento. “Sempre fico pensando, falou Leon, nesse processo de compor a nossa mesa de montagem, sobre como organizamos nosso processo de escrita, como desmontamos o já pensado para poder pensar outra coisa, me recordo de Borges quando dizia que o esquecimento é uma das formas da memória. Ele tem um texto que se

chama “A biblioteca de Babel”. Não sei se você sabe, mas o início da carreira de Borges foi como bibliotecário, nesse texto ele fala algo interessante: “mas suspeito que a espécie humana - a única - está em vias de extinção e que a Biblioteca perdurará: iluminada, solitária, infinita, perfeitamente imóvel, armada de volumes preciosos, inútil, incorruptível, secreta”¹²⁸. Para mim é nos livros que está o esquecimento e também está esse lugar da memória.”

Estava em silêncio, como que em adoração por aquele lugar, mas também em pensamento tentando conectar o que Leon estava falando, com o que havia lido naquelas páginas de Benedetti justapondo com o que estava em devir de escrita com minha tese. Uma constelação de pensamentos. Um verdadeiro mar aberto à minha frente. Leon me tirou desse oceano do pensar falando: “Georges, em um de seus livros, vai trazer Borges para falar sobre a mesa de montagem. É interessante que para fazer esse movimento primeiro ele vai a Foucault, nas primeiras páginas do *As palavras e as coisas*. Na leitura de Didi-Huberman, é Borges que dispara em Foucault o ‘lugar de nascimento de seu próprio projeto arqueológico e crítico’¹²⁹. O texto que Foucault utiliza de Borges é a enciclopédia chinesa, ou o *Empório Celestial de Conhecimento Benevolente*. Didi-Huberman diz que esse processo que Borges utiliza rompe com uma ideia de quadro para uma ideia de mesa, por isso chama da ‘*mesa de Borges*’. Logo na introdução de *As palavras e as coisas* existe uma passagem que eu relaciono com a montagem: ‘Ainda não se trata do bizarro dos encontros insólitos. Sabemos o que há de desconcertante na aproximação dos extremos ou na vizinhança repentina das coisas sem relação’¹³⁰. Voltando à leitura que faço da leitura que Didi-Huberman faz de Foucault e de Borges, para mim, existe uma associação da mesa de Borges, essa mesa de montagem, com a ideia da mesa como uma heterotopia.”

84

Fiquei olhando Leon com uma cara de que não estava entendendo nada do que ele estava dizendo. Apercebendo isso, ele falou: “Sim, parece complicado o que estou dizendo, mas o que Didi-Huberman faz é conectar essas ideias para dizer que a mesa de montagem é um espaço de imaginação. Um lugar onde é possível reunir a biblioteca, a memória e o esquecimento, para a produção de algo novo”. Coloquei as mãos em minha cabeça e com o som de uma explosão afastei elas. Caímos na gargalhada, o que fez com que Hortensia viesse correndo ver o que tinha acontecido, creio já imaginando o pior.

Após nos explicarmos, colocamos-nos em caminhada novamente. Leon

quería me mostrar rápidamente a Escaramuza Libros, que ficava bem próximo de onde estábamos. Cuando fomos nos despedir de Hortensia, ela nos regalou um pequeno texto contendo dois fragmentos de cartas de Benedetti juntamente com a frase: 'el olvido está tan lleno de memoria que a veces no caben las remembranzas'.

'Querida Andrea:

Me parece sensato que me hayas enviado el número de tu casilla de correo. De todos modos, el tema de la carta de hoy no iba a despertar ninguna suspicacia. ¿Sabés por qué? Porque me casé. Sí, aunque te cueste creerlo, yo también he desembocado en mis segundas nupcias. Así que, por las dudas, te mando aquí mi número de casilla: 14043.

Ahora bien, hoy me he dado cuenta de que hace casi un año que no te escribo. Te aseguro que la demora no tiene que ver con mi nuevo estado. Simplemente, se me fueron acumulando las tareas y los problemas. Y no sólo no te he escrito a vos, sino tampoco a ninguno de mis habituales interlocutores postales.

Mi despacho de abogado se ha llenado de papeles, documentos, comprobantes burocráticos, copias fotostáticas, códigos, y otras menudencias. Me he pasado la vida en juzgados, palacios de justicia, tribunales, audiencias, etcétera.

85

[...]

No sé por qué, pero hoy me dio por extrañarte, por echar de menos tu presencia. Será tal vez porque el primer amor le deja a uno más huellas que ningún otro. Lo cierto es que estaba en la cama, junto a Patricia plácidamente dormida, y de pronto rememoré otra noche del pasado, junto a vos, plácidamente dormida, y sentí una aguda nostalgia de aquel sosiego de anteaayer.

Alguien dijo que el olvido está lleno de memoria, pero también es cierto que la memoria no se rinde. Dos por tres suenan como campanitas en el ritmo cardíaco y una escena se hace presente en la conciencia como en una pantalla de televisión. Y aquel cuerpo que las manos casi habían olvidado vuelve a surgir como un destello hasta que otra vez suenan las campanitas y el destello se apaga. ¿Te ocurre a veces algo así? ¿O será que me estoy volviendo un poco loco? Puede ser. Mientras tanto este probable loco te envía un invulnerable abrazo¹³¹.

86 Como pensar a montagem? E por que colocar essa questão em educação? Porque talvez seja uma composição possível para pensar também a diferença em educação. Muitos autores, no Brasil e no mundo, vêm se apropriando do chamado pensamento da diferença para produzir algumas dobras na pesquisa em educação. Trata-se de uma postura de produzir alguns furos em um pensamento dual, prescritivo ou mesmo salvacionista e romântico, para pensar as linhas de força que vêm nos produzindo, os jogos de verdade e os modos de subjetivação. Nesta breve apresentação, resultante do ensaio encaminhado ao Grupo de Trabalho 17 - Filosofia e Educação nesta reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), opto por trazer uma problematização do conceito de montagem no atravessamento do pensar e do escrever em educação. Para tanto busco na produção do historiador da arte, antropólogo e filósofo da imagem Georges Didi-Huberman algumas brechas possíveis ou, como ele diria, alguns lampejos e pontos de sobrevivência.

Venho utilizando o conceito de montagem em um desvio do campo das artes – principalmente do cinema e do teatro – bem como da filosofia, para o campo da educação, como uma ideia em suspensão, como uma bela inquietação do pensamento para operar com a escrita textual. Tomo a montagem como gesto político, criação estética e procedimento filosófico¹³³ em um movimento que desmonta, desnaturaliza o olhar para diagnosticar os sintomas do presente, produzindo outras composições possíveis. Se, a partir de autores como Nietzsche, Foucault e Deleuze, a relação entre as palavras e as coisas são problematizadas, assim como o suposto lugar comum em que elas se encontrariam, a relação representacional com o pensamento pode ser deslocada com a diferença. Desse modo, a montagem induz a um novo estilo de conhecimento, a novos procedi-

mentos de lidaçãocom o que temos por realidade, 'logo, a novos conteúdos de saber, no âmbito de uma concepção original e, por assim dizer, subversiva do tempo histórico'¹³⁴.

Sergei Eisenstein, cineasta e teórico do cinema, trabalha com a montagem como um procedimento fundador do pensamento humano¹³⁵, como constitutivo do pensamento. Eisenstein dirá que a montagem é um procedimento básico do pensamento humano, do processo de criação. Didi-Huberman avança em relação a essa fala dizendo que a montagem é uma forma de conhecimento, recorrendo a Aby Warburg e a uma imagem do pensamento¹³⁶, em diálogo com Walter Benjamin¹³⁷. A montagem, dessa forma, 'torna visíveis as sobrevivências, os anacronismos, os encontros de temporalidades contraditórias que afetam cada objeto, cada acontecimento, cada pessoa, cada gesto'¹³⁸. A montagem como uma forma de pensar e de escrever em educação é um deslocamento de espaço e tempo, de temporalidades, desmontando e remontando a história, a episteme da representação e as metodologias fechadas. Cruza diferentes campos e disciplinas, atravessando fronteiras em um processo aberto, o que permite 'expor a desterritorialização dos objetos do conhecimento, pois nela as diferenças nunca são absorvidas numa síntese positiva'¹³⁹.

87

A montagem como procedimento filosófico coloca em funcionamento uma forma que permite pensar a diferença. Por isso, não pode ser tomada como um simples arranjo de algo, mas está implicada na produção da diferença. A montagem cria uma cisão no que está reunido e aproxima o que está separado, produzindo singularidades múltiplas. Viabiliza-se com a utilização de restos, de fragmentos, criando e dando condição a uma legibilidade e uma visibilidade dos rastros, desses pequenos pedaços que estilhaçam o pensamento e montam outro. Um efeito de estranheza que permite a singularização e um acesso a novas formas de observar as coisas, uma outra política, em que se faz necessário um tomar posição¹⁴⁰. E qual a força política de não pensar mais o mesmo e apostar, tomar posição, em funcionamentos por montagem em educação? Didi-Huberman¹⁴¹ dirá que 'uma imagem que me desmonta, é uma imagem que me interrompe, me interpela, uma imagem que me deixa confuso, privando-me momentaneamente de meus recursos, faz-me perder o chão'. A desmontagem seria um

gesto político de dar a ver outras possibilidades, ou seja, desmontar para ver melhor os sintomas do presente. Dessa forma, a montagem é uma escrita política¹⁴².

Desmontar é realizar um procedimento como a obra “*Carta ao pai*”, de Elida Tessler¹⁴³. Tem-se a possibilidade de modificar a sua configuração, podendo criar pilhas, montes, constelações, abrindo novas analogias, novos trajetos no pensamento. Ao cortarmos o pensamento, ao fragmentarmos a escrita, ao colocarmos-nos na experiência de montá-los, podemos observar melhor os sintomas do presente e abrir frestas e possibilidades de pensar e escrever diferentemente em educação. ‘É de fato de montagem ou de re-montagem que se deve falar, pois, enquanto procedimento, a montagem supõe a desmontagem’¹⁴⁴. Para Didi-Huberman¹⁴⁵, a arte mostra a força política, expondo em um duplo sentido. Desmontar mostra uma descontinuidade, e, como procedimento, a *montagem* supõe a desmontagem. Para criar a obra “*Carta ao pai*”, Elida Tessler teve que desmontar, criar fragmentos. Pode-se entender, nesta breve comunicação, a **montagem como criação estética, intrinsecamente ligada ao gesto político, algo que faz pensar, ou seja, como procedimento filosófico.**

88

Assim, escrever sobre educação implicaria pensar o que estamos vivendo nesse campo e como somos afetados, pois maneiras de pensar e viver estão implicadas nos modos de ler e escrever. Daí a necessidade de escapar, em frestas, do senso comum, do bom senso, da reconhecimento, colocando em dúvida o próprio pensamento, fazendo criar aquilo que ainda não existe. Uma *escrita* operada por *montagem*, que buscaria funcionar como *procedimento filosófico*, *criação estética* e *gesto político*, problematiza os efeitos de verdade e nossos modos de existência para criar outras possibilidades. A *escrita* e o *pensar* em educação, atravessados pelo conceito de *montagem*, poderiam, pois, produzir possibilidades de tomarmos a escrita como um modo mais intensivo de nos conduzirmos. Um tipo de experiência que corte o saber, que faça com que nos estranhemos com a vida, que transforme o que pensamos e o modo como vivemos, em brechas.

Para finalizar, lanço uma pergunta: *como não renunciar ao exercício de pensamento quando escrevemos em educação?*

Sáímos da *Fundación Mario Benedetti*, e olhamos rapidamente a *Escaramuza Libros* e seguimos para o *Parque Rodó*. A noite já se anunciava na cidade, o sol ainda não havia se escondido por detrás das águas, restava ainda uma res-tia de luz, mas podia-se sentir no ar o cheiro da madeira queimando. Até hoje quando caminho de noite e sinto o odor da fumaça me recordo da sensação de caminhar pelas *calles de Montevideo*. O corpo já sentia o frio noturno trazido pelo vento que vinha da *rambla*.

Andávamos em silêncio. Já ia sentindo o cansaço daquele dia fazendo morada em meu corpo. Percebia que Leon também estava querendo um intervalo para o descanso. Também pudera, desde o almoço que estávamos nessa conversa-ção. Fiz esse trajeto pensando e escrevendo minha tese. Tentava organizar mentalmente minha *mesa de montagem*. Nos programas de edição de vídeo e música temos, geralmente, algumas divisões na tela de trabalho. A tela divide-se em duas horizontalmente; na parte de cima temos, na esquerda, o material bruto, as imagens captadas; no centro podemos reproduzir esse material bruto, podendo selecionar as partes que interessam; e no canto direito visualizamos o que estamos montando. Na parte de baixo da tela temos as linhas de montagem do áudio e do vídeo, aqui podem-se fazer as sobreposições, cortar, colocar efei-tos, caracteres entre outras coisas. É a linha do tempo, onde construímos nosso produto e onde podemos observá-lo na íntegra.

89

A escrita de um texto funciona de forma semelhante, se olharmos nossas *mesas de montagem*. Trabalhamos com uma mesa física e outra virtual. Na virtual conseguimos operar mais facilmente, em nossos editores de texto. Temos tam-bém em nossos computadores os arquivos, os materiais brutos - fragmentos de escrita, citações de livros, livros, artigos -, criamos uma espécie de seleção desses materiais que cortamos e vamos colocando em nossa versão da escrita. Na mesa física temos algumas anotações, alguns livros que vão nos auxiliando nesse processo de composição da nossa escrita.

Quando sentamos em um banco no *Parque Rodó*, próximo ao monumen-

to a Confúcio, falei o que estava pensando para Leon. Ele segurava a cuia em silêncio, a água já havia terminado. Ficou olhando um tempo para o rio-mar que se estendia à frente e sumia no horizonte. Olhando ainda para a imensidão, falou: “Estava pensando, que o que comentas, esse processo de composição da *mesa de montagem*, me lembra uma obra de uma artista de Porto Alegre. Elida Tessler, conhece ela?”. Perguntou sem mover o olhar. Respondi que não conhecia, puxei meu caderno e anotei o nome.

90

“Elida trabalha muito com a palavra, com palavras escritas em prendedores, em pratos, com palavras destacadas em livros. Para cada obra existe a necessidade de um tempo para olhar. Falo de Elida para dizer duas coisas; a primeira, a demonstragem que é necessária a toda montagem, e vemos isso em uma de suas obras chamada *Carta ao pai*. Sempre existe um desafio inicial que é por onde começar? Já comentamos um pouco sobre isso, quando nos conhecemos no *Mercado Del Puerto*. *Carta ao pai* inicia com essa questão: por onde começar, em que ponto fazer o primeiro traço?, e é em Virginia Wolf, no livro *Ao farol* que Elida corre o risco de fazer o primeiro traço. Elida desmonta uma máquina de escrever Olivetti, que pertencia a seu pai, em 661 fragmentos. Esses fragmentos constituem duas obras, 617 deles em *Carta ao pai*, que leva o nome do livro de Kafka, e 44 em ‘*O Tempo Passa*’, inspirado no romance *Ao farol*, de Virginia Woolf. O interessante é o seguinte: Elida começou a desmontar a máquina com a intenção de criar um só trabalho, *O tempo passa*, no qual utiliza 44 hastes da máquina como ponteiros de 22 relógios. Ao ir desmontado a máquina e colocando em uma mesa as peças, uma ao lado da outra, ela percebeu que estava montando uma escrita, uma carta: “Tomada por essa percepção, ela retoma o livro *Carta ao pai*, de Kafka [...] Ao final dessa leitura, ela conclui que já havia iniciado, sem perceber, a escrever sua própria carta ao pai, enquanto dispunha lado a lado essas pecinhas sobre a mesa branca¹⁴⁶. Por vezes é preciso *desmontar para ver, para ler e para escrever*.”



Fiquei quieto observando o dia esconder-se, os últimos raios do sol lançavam uma cor laranja sobre as águas, como se algo estivesse a queimar em algum lugar muito distante. Em minha cabeça acendiam-se pensamentos. Com o que Leon acabará de falar, me dei conta de que antes de organizar a *mesa de montagem* se faz necessário uma *desmontagem* de nossas máquinas, daquilo que já trazemos enferrujadas, como que carcomido pelo sal do mar, que deixa de funcionar depois de um tempo. Pensava na escrita, no desmontar essa máquina já dura e gasta, para remontar ela de novo, com novas peças e com novos arranjos e composições.

92 Estava absorvido nesses pensamentos, voltei deles quando escutei a voz de Leon falar: “Elida, em uma das poucas conversas que tive com ela, comentou certa vez que ‘o escrever pode ser entendido como uma atividade criativa. Escrever não é só o ato da escrita, um pensamento inscrito, uma grafia do pensamento’¹⁴⁷. Escrever é todo um processo que envolve mais do que o ato em si. Como tu estavas comentando, sobre a *mesa de montagem*, associando com a *montagem* cinematográfica, poderia dizer que *o escrever é uma montagem que envolve a leitura e o pensamento que culmina com o texto escrito*. Didi-Huberman comenta algo sobre o escrever quando diz que ‘escrever sobre as imagens é inicialmente escrever. [...] É procurar todas suas energias na própria escritura, é abrir as possibilidades poéticas e filosóficas de conseguir algo – uma palavra, um texto, um estilo particular que daria conta dessa imagem particular – a partir de uma mudez primeira. É preciso, por isso, uma espécie de coragem: coragem de olhar, olhar ainda, coragem de escrever, escrever apesar de tudo’¹⁴⁸. Para viver é preciso de coragem, então lembrei de duas passagens: um fragmento de Guimarães Rosa, muito conhecido, que diz ‘O correr da vida embrulha tudo a vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem’. Outra passagem de que me lembrei foi de Benjamin, quando diz que, quanto mais profundamente a gente compreende, nesse caso a coragem, menos ela se tornará uma característica e mais uma relação do homem

com o mundo. Para Benjamin a 'coragem é entregar-se ao perigo que ameaça o mundo [...] para o corajoso existe o perigo, porém o corajoso não dá atenção a ele'¹⁴⁹. *Escrever*, pensando agora, é ter coragem para um olhar atento ao passado, ao presente e ao futuro, nesses intervalos anacrônicos que desmontamos a todo momento¹⁵⁰. Por isso que *escrever* não é uma tarefa fácil, ela é perigosa, é necessário coragem para realizar com ela uma *criação estética, um gesto político e um procedimento filosófico*.”

Voltei a me silenciar por mais um momento tentando novamente colar as palavras que escutava com o que estava querendo pensar enquanto tese. Detinha-me na palavra *intervalo*, nisso que está entre uma palavra e outra, nesse minúsculo espaço que por vezes separa, onde apenas o vento passa. Nesse espaço menor do pensamento onde coisas interessantes poderiam acontecer. Lidar com a escrita como uma desmontagem em pequenos fragmentos para dizer de um procedimento, de um processo, de uma ideia, de um conceito. Novamente Leon me convocou desse lugar de pensamento e disse: “A *desmontagem* é um movimento de sintomatologização, de interrogação da própria historicidade para pensar que imagens e que palavras estamos produzindo. A *montagem*, da forma como penso, pode ser a produção do novo, de algo que fure o instituído provocando a diferença, como um pensamento da criação. Para montar é necessário primeiro desmontar, é preciso também repetir, juntar coisas que não estão em relação. É necessário arriscar, fracassar por vezes. Isso é o que pode permitir a comunicação da diferença.”

“O que tu falas”, disse, “é o que estava a pensar. Me lembrei de algo que Foucault dizia sobre a tarefa do escrever, ‘gostaria de escapar desta atividade fechada, solene, redobrada sobre si mesma, que é, para mim, a atividade de colocar palavras no papel [...] eu gostaria que ela [a escrita] fosse um algo que passa, que é jogado assim, que se escreve num canto de mesa, que se dá, que circula, que poderia ter sido um panfleto, um cartaz, um fragmento de filme, um discurso público, qualquer coisa...’¹⁵¹. Para mim a *montagem* tem a ver com esses fragmentos que recolhemos de textos, imagens, ideias, palavras, filmes, músicas, pessoas. Recolhemos e colocamos sobre nossa *mesa de montagem*, e é ali, nesse momento que tentamos conectar uma coisa com a outra, que desmontamos o que já havia-

mos montado, remontamos de outra forma e de outro jeito. Ficamos nessa atividade até nos darmos por satisfeito do que criamos. É bem como tu falaste, uma criação estética, um gesto de tomada de posição político e um procedimento de pensamento, ou seja, filosófico. Tu não ias comentar de outra obra dessa artista, algo de uma segunda questão que ia levantar?”

“Sim, quero te comentar algo sobre as cartas e como utilizei elas como material empírico da minha tese. Como essas obras da Elida me ajudaram a pensar sobre a montagem e a desmontagem. Mas proponho que realizemos essa conversa caminhando, está ficando frio e preciso fazer o sangue circular. Aqui perto tem um mercado, um *Disco*, se não me engano. Podemos ir até ali comprar um vinho e sentar um pouco na *rambla* para encermos esse nosso dia. Que te parece?” Leon perguntou já levantando e colocando-se em movimento. De pé me estiquei um pouco, fechei o casaco e o segui.

94 A noite começa a tecer seu véu sobre a cidade mas não era indicativo de um esvaziamento das *calles*, que seguiam cheias de gente correndo, caminhando, passeando com seu mate embaixo do braço. O ar impregnara-se mais com o cheiro da fumaça, em alguns pontos da cidade podia-se ver o fio que ia das chaminés para compor o tecido noturno. Veio-me a imagem nesse momento que renderia um conto, se fosse melhor trabalhado, rascunhei enquanto caminhava: no início dos tempos não existiam estrelas no céu, o que se via era apenas a escuridão. Quando as pessoas iniciaram a fazer fogo em suas casas, das chaminés, além da fumaça, saiam pequenos pontos brilhantes, as brasas que escapavam dos pedaços de lenhas a queimar. Esses pontos luminosos voavam como vagalumes para o céu, formando assim o tapete de estrelas.

Segui vagarosamente, acompanhando o passo de Leon, assoviando baixinho *Ramilonga*, uma canção do Vitor Ramil, e pensando que se trabalhasse melhor essa ideia - como toda a escrita, se bem desmontada, remontada e montada - poderia sim dar uma boa história.



25 | CADERNO DE ANOTAÇÕES | MEMÓRIA | ESCRITA |

A escrita opera com a memória.

Em cada esquina, ou pelo menos em quase toda esquina de Montevideú, é possível encontrar um *kiosko* ou um mercadinho pequeno para comprar alguma coisa. Aquele em que nos encontrávamos era um pouco maior do que os dos cruzamentos de ruas. Leon queria pegar um vinho, mas não uma garrafa inteira, disse que era mais fácil pegarmos duas garrafinhas de 375ml, para degustarmos e aquecer um pouco. Falou que por vezes, nos finais de tarde, trazia de casa uma garrafinha de vinho e se sentava na *rambla* para ler. Pegamos duas garrafas do *Don Pascual Tannat*, a principal uva uruguaia e considerada, segundo o que dizia o rótulo, a mais saudável do mundo por conta da alta quantidade de antioxidantes. Uma informação interessante, mas que para mim não fazia muito sentido.

Nessa curta caminhada, do Parque *Rodó* até o mercado - com uma rápida parada para comer um *pancho* em um trailer próximo -, e do mercado até a *Rambla Argentina*, Leon foi me contando sobre o processo de pesquisa dele com as cartas. Falou da obra '*365 dias*' de Elida Tessler¹⁵², do convite que chegou por e-mail para participar desse projeto¹⁵³ e das cartas de Deleuze que encaminhou para fazer parte da obra. Comentou que Gilles tinha uma amabilidade na escrita das cartas, um desejo de estar com o outro. Sempre escrevia '*pienso en ti muy a menudo*'; '*pienso tanto en ti*'¹⁵⁴, '*no es por no pensar en usted. Lo imagino bastante*'; '*tanto tiempo que que no nos hemos visto*'; '*Ya no nos vemos, y estoy triste por ello*'¹⁵⁵. Deleuze iniciava suas cartas com '*Querido amigo*'.

Depois de um tempo fui atrás dessas cartas, comprei na livraria que fica no piso térreo do apartamento de Leon. O livro chama-se *Cartas y otros textos*. Uma das cartas que Leon encaminhou ao projeto de Elida dizia da escrita da tese de Clément Rosset, identifiquei-me um pouco com o processo¹⁵⁶. Deleuze escreve em 15 de setembro de 1966 '[...] *eso puede ofrecerle 3 años sin hacer nada. O también 3 años en los que habrá terminado su tesis. Puesto que creo que su potencia de trabajo, cuando usted se mete en eso, es muy grande. La pregunta no es si vuestra tesis será buena, puesto lo será, y más que buena, sino si usted tendrá ganas de ponerse a trabajar de inmediato*'.

Algo que Leon me repetiu, falando de minha tese, quando sentamos nas muretas da *rambla* foi próximo ao que Deleuze disse a Clément: “Tua escrita da tese pode estar agora um pouco truncada, quase uma não escrita como dizes, pelo visto tens uma potência de trabalho e uma dedicação a isso, então a questão não é se tua tese vai ser boa, ela vai ser, a questão é como você vai trabalhar nela”. Algumas frases dessa conversa ficaram presentes em mim, nas anotações em meu caderno de bolso, as quais busquei no livro posteriormente, como o que diz em uma carta escrita em junho de 1995, alguns meses antes de Deleuze falecer: *‘Las insuficiencias para escribir no son una razón, puesto que no escribimos más que con nuestras insuficiencias’*.

98 A obra de Elida, contou-me Leon, tinha essa insuficiência do escrever, ela lidava com cartas que pessoas enviavam a ela, para compor o escaninho de correspondência que era dividido para caber uma carta por dia, ao longo dos doze meses, trezentos e sessenta e cinco nichos. Um trabalho de espera, assim como é uma troca de correspondências, uma espera por muitas vozes¹⁵⁷. Muitos foram os que criaram um tempo de parada para selecionar, ler, escrever e enviar uma carta. A obra *‘365 dias’* parece, para mim, a possibilidade de habitar o tempo de outra forma, que é o que a epístola provoca ao convocar uma parada para escrever, um resgate de um tempo de suspensão, a provocação de um hiato, um tempo para ocupar-se da escrita. Ao final da exposição, Elida ‘recebeu um total de 180 cartas, escritas em português e outras línguas, remetidas a ela em diferentes formatos e cores de envelope’¹⁵⁸.

Leon comentou que foi por causa dessa obra que resolveu realizar sua pesquisa empírica com o uso de cartas. Como uma certa intervenção na provocação de um tempo para escrever. Como se diz por aí, “tirar um tempo”: “Quando a gente tira um tempo para escrever hoje? Se não estamos ligados ao meio universitário, quando se escreve?”, perguntou Leon nesse dia. “Penso que ‘toda carta é um corte, logo é também uma corte, uma cortesia; mas é também uma quete: justa, disputa, aventura, segredo e uma forma de coragem’¹⁵⁹. Trabalhar com missivas é pensar nos fragmentos de um olhar, num gesto de aperceber o momento, de parada de uma escrita. É aperceber uma lasca de tempo colocada em um fragmento composto de pequenos outros pedaços¹⁶⁰. Pensar a carta como

uma folha dispersa que atravessa fronteiras. Como um *demorar*. Como falávamos anteriormente, é um *gesto de interrupção*.”

“Gosto de pensar”, continuou Leon abrindo uma das garrafinhas de vinho, “na ideia de uma escrita enquanto máquina de carta, usando a expressão de Deleuze, como máquina de guerra. Entendo a escrita epistolar como um fluxo contínuo de criação de um pensamento em um ato de escrita que se coloca para conversar consigo e com o outro. Corresponder-se como uma conversação. Como o que estamos a fazer há horas. Por isso, penso a escrita como esse movimento que não pretende apenas transmitir um sistema fechado de ideias, mas justamente operar a escrita como uma *máquina de pensamento*, de mostrar como se pensa, como se chegou a algumas questões, quais as dúvidas, quais as conexões, quais os vazios. Mostrar os bastidores do pensamento, deixar ver a *montagem do pensamento*.”



XXII Notas [de Escrita para uma tese]

Sobre o uso de missivas em uma pesquisa em educação

Por Leon S.

A prática de escrever cartas chama-se epistolografia, do grego *ἐπιστολή*, “carta” e *γραφία*, “escrita”. Epistológrafo, por sua vez, é quem escreve cartas.

Carta, em português, provém do latim *charta*, que é a folha de papel. Em francês pode-se usar a palavra *lettre* para designar carta e também letra, proveniente do latim *littera*, que é cada uma das letras do alfabeto. Carta é uma folha preenchida com letra e encaminhada a uma destinação de leitura. Para uma missiva caracterizar-se como correspondências é necessário uma reciprocidade de conversação.

100

- I. Escrever cartas como um dispositivo de conversação, que pode ser operada enquanto procedimento metodológico e de pesquisa.
- II. Utilizar a escrita epistolar com seu potencial narrativo, como produção do pensamento¹⁶¹.
- III. Escrever cartas é escrever em ‘forma de folhas dispersas’¹⁶².
- IV. Escrever missivas para ouvir o próprio pensamento, ‘a carta é um escrito que alguém envia a um ausente para lhe fazer ouvir seus pensamentos’¹⁶³ – penso que com a escrita de uma tese, dissertação, ou um texto acadêmico pode se passar algo parecido, como uma conversação.
- V. Escrever e trocar epistolas com cunho teórico e ensaístico, como um campo de experimentação, um laboratório de criação: ‘a carta se torna uma oportunidade - um lócus - para construção de pensamento e ideias. Dessa forma, podem dizer que determinadas correspondências, especialmente aquelas mais ‘pensadas’ e organizadas, funcionam como verdadeiros laboratórios de criação’¹⁶⁴.
- VI. Existem três tipos de escritores de cartas: aqueles que escrevem para expor ideias; os que têm poucos fatos a contar, e detalham os micro acontecimentos da

vida e aqueles que escrevem por que não podem fazer outra coisa senão escrever¹⁶⁵. Quais são os motivos de uma escrita?

VII. Escrever uma tese como maquinaria de escrita para pensar o vivido e os modos de existência na escrita acadêmica em educação.

VIII. Não existe um sentido na carta, em si mesmo, mas na relação com a leitura, a escrita, o pensamento e a vida. A carta poderia, então, ser vista como uma montagem de gestos: gestos de escrita, gestos de envio, gestos de leitura, uma cabeça inclinada (bem ao modo de Kafka), gestos de pensamento... Mas talvez seria sempre do gesto que se trata... Pequeno gesto...

IX. As cartas, para escritores de literatura são uma engrenagem indispensável, 'uma peça motriz da máquina literária [...] não é questão de saber se as cartas fazem ou não parte da obra, nem se elas são a origem de certos temas da obra; elas são parte da máquina de escrever ou de expressão. É desta maneira que é preciso pensar as cartas em geral, como pertencente à escrita, fora da obra ou não, e compreender também porque é que certos gêneros tais como o romance se serviram naturalmente da forma epistolar'¹⁶⁶.

101

X. Existem muitas publicações, de diversos campos, que organizam missivas de pessoas históricas, de filósofos e escritores. Nas pesquisas, principalmente por parte dos estudos culturais, historiadores da educação, críticos de arte, nos estudos literários, são utilizadas como instrumento de trabalho.

XI. Escrever cartas é estar implicado com uma série de materialidades e signos que desconhecemos, estamos envoltos em uma micropolítica dos incidentes.

XII. A carta, por definição é uma partilha¹⁶⁷.

XIII. 'Toda carta é uma espécie de casa que viaja no tempo, algo como toda carta é e também tem um rosto'¹⁶⁸.

XIV. Geralmente uma carta é composta de cinco partes: saudação inicial; introdução; narração da mensagem; conclusão; despedida¹⁶⁹.

XV. A materialidade da carta contém: o envelope, a grafia, o espaço da escritura, a data, a assinatura, a periferia da carta¹⁷⁰.

XVI. O gênero textual carta serve como comunicação entre as pessoas distantes, como um registro de memória e aspectos históricos e sociais de uma época. O texto epistolar é a comunicação de um remetente a um destinatário, um emissor

e um receptor¹⁷¹.

XVII. A gramática da escrita epistolar lida com um pensar escrevendo em uma captura de mínimos ruídos, de instantes. Um debruçar-se sobre o papel e ir tecendo nexos de sentidos no ato de escrever a própria escrita.

XVIII. O gênero epistolar sempre foi considerado menor e ligado a uma prática feminina¹⁷².

XIX. No campo da educação o estudo epistolar é utilizado como procedimento de escrita e leitura em sala de aula, principalmente no auxílio do letramento, como exercícios de escrita - apenas enquanto leitura e escrita operando como comunicação ou representação, em uma divisão de gêneros textuais.

XX. Pensar a utilização da escrita de cartas como um menor, como uma pequena peça de uma máquina que se desmonta e se remonta¹⁷³.

XXI. Escrever missivas como um exercício de montar palavras com um desejo de partilha. Para resistir a determinadas produções de escrita, como um gesto que *'no se acaba nunca de aprender, de descobrir, de inventar nuevos montajes capaces de haver que nazcan nuvens emociones y de encontrar nuevos paradigmas para el pensamiento'*¹⁷⁴.

XXII. Escrever epístolas como uma possível conversação. Como um endereçamento que nunca sabemos ao certo. A escrita sempre está em suspensão de sentidos¹⁷⁵. E é aqui, quem sabe, que reside a potencialidade do uso da escrita epistolar, enquanto forma e formato, que está em suspensão de endereçamento, que é para todos, ao mesmo tempo que é para ninguém.

Dos cacos de histórias

Arquivo Espistolar IV

Leon S.

Montevidéu, 25 de agosto de 201X

Olá An.

Escrevo não sabendo se esse e-mail/carta chegará ao destino final.

Não sei se você se recorda, mas creio que participamos do evento sobre memória e pensamento no Rio de Janeiro, na metade deste ano.

Escrevo para fazer um convite, sua dissertação de mestrado, *Escreler: o que pensam e escrevem os professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro*, apareceu na procura que realizei com alguns descritores no banco de teses e dissertações da Capes.

Lanço esse primeiro e-mail-carta-convite nas nuvens virtuais, assim como garrafas lançadas ao mar, na espera de um possível *escreler*. Abaixo seguem algumas informações um pouco mais detalhadas do porquê desse convite, como que embrulhado e à deriva. **103**

[...]

Abraços,

Leon.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 201X

Leon,

Primeiramente, peço desculpas pela demora em lhe responder, estou sendo engolida pelo tempo, por uma série de atravessamentos com que tenho que lidar no trabalho e na vida.

Depois quero lhe dizer que me lembro sim, você até me fez uma pergunta (se me recordo bem).

E na sequência, dizer também que fico muito feliz com esse seu convite, por achar que minha dissertação pode ajudar com sua tese, pela boniteza dessas pa-

lavras vaga-lumes.

Já aceitei!

Preenchi minhas informações no formulário que você encaminhou. Fico no aguardo de sua carta.

Porto Alegre, 15 de setembro de 201X

An,

Que bom que aceitou participar desta conversa por cartas. Penso que teremos uma partilha de palavras e pensamentos que pode ser potente para nossas teses. Já peço desculpas por essa escrita tremida ou, como diria Agamben, por esse tremer a mão, e pela minha caligrafia.

Sabe que foi curioso a forma como cheguei até você. Durante o final do ano passado, um pouco antes de realizar o processo de qualificação do meu projeto, busquei, com algumas combinações de descritores, no portal de teses e dissertações da Capes, textos que poderiam dialogar com o que venho pensando. Fiz esse apinhado e voltei a mexer nele quando lhe enviei o e-mail. Quando liguei o nome à

104

pessoa, não hesitei e logo lhe escrevi.

Como diria Waly Salomão, a memória é uma ilha de edição, queria saber um pouco de você como foi isso de escrever sobre o que pensam e escrevem os professores?

Fico por aqui,

Abraços

Leon.

Lisboa, 10 de fevereiro de 201X

Querido Leon,

Creio que vai ser uma praxe eu iniciar me desculpando.

Mas dessa vez é por um bom motivo. Desde quando recebi sua carta, no final de setembro, me encontrava em alguns movimentos de organização da minha vida. Estava com dois processos simultâneos: o primeiro do estudo para a prova do doutorado e a escrita de um pré-projeto de tese; e o segundo, a constituição de um projeto para meu doutorado sanduíche. Sim, loucura. Descobri que tinha al-

gumas vagas abertas para bolsas e me pus a fazer as duas coisas concomitantes. Digo a você que entrei no doutorado e consegui a bolsa. Imagina a correria. Ter que tirar visto, organizar demandas familiares, pedir licença da prefeitura onde trabalho, fazer várias conversas com meu orientador do Brasil. Agora lhe escrevo da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa. Encaminho meu endereço daqui para agora fazermos essa conversa por cartas além-mar.

Me perguntou como cheguei à temática do meu mestrado ... Sabes que é uma questão que veio do meu processo de trabalho, ao ver que a grande maioria dos meus colegas de escola não liam. Pensei em tentar entender isso, por que os professores não estudam, depois migrei para essa outra questão, o que pensam e escrevem os professores. Interessante que acabei descobrindo muitas questões que fogem ao ser professor, mas que estão intrinsecamente ligadas, por exemplo, professores que escreviam poemas, resenhas de filmes. Alguns faziam mestrado ou doutorado em outras áreas que não a educação, mas sim, o que me espantou bastante, muitos não estudavam e não escreviam (além das questões para as aulas). Vi pouco a problematização do conteúdo a ser trabalhado.

105

Enfim, para ir finalizando, quero lhe dizer que estou fazendo um seminário com meu orientador aqui em Portugal, Jorge Ramos do Ó, não sei se conheces. Ele vem trabalhando um livro, que vai ensaiando à medida do seminário. Diz ele que Paul Ricoeur fazia isso em seus cursos-seminários. Escrevo algo que ele disse hoje em aula: 'Ensaiai o gesto à medida que o percurso avança. Pensar alto as ligações e os sentidos de um texto para que ele possa ir mais longe e mais fundo em sua ambição'.

Fico na espera de sua carta, e novamente me desculpe pela demora.

Abraços além-mar.

An.

“Sabe o que é interessante no trabalho com cartas?”, perguntou-me Leon retoricamente, “É a questão da espera. ‘cartas são coisas por que se esperam - ou que chegam inesperadamente’¹⁷⁶. Utilizamos pouco essa ferramenta de escrita que é a missiva, assim como esperamos pouco. Didi-Huberman diria que para saber e para recordar é preciso imaginar. A montagem conecta esses intervalos, faz-se montagem como possibilidade de memorar, de imaginar. “A imaginação não é, com frequentemente acreditamos, abandono às miragens de um único reflexo, mas construção e montagem de formas plurais colocadas em correspondência [...] ela é parte integrante do conhecimento no seu movimento mais fecundo, ainda que - porque - o mais arriscado¹⁷⁷. Esperar é uma das mais importantes características da escrita, assim como a imaginação.”

106 O vinho que estávamos tomando afastava um pouco do frio que invadia a rambla. Aquele ar gelado característico da cidade, congelava os ossos. Anotei em um canto do meu caderno um pedaço de uma música de Jorge Drexler, *‘Montevideú é um livro aberto’*. “Fiquei pensando nisso que me disse do esperar”, comentei somando minha voz ao vento que soprava. “Na minha escrita da tese pouco tenho jogado com o tempo. A espera me angustia e me impede de continuar a escrever, mas o que você fala tem um pouco de sentido. Esperar como quem espera uma carta. É uma boa ideia também para o meu personagem: nesse esquecimento dele, a escrita de cartas para ele mesmo, ou para alguém, pode ser uma boa ferramenta para o enredo. Outra questão que penso é isso da imaginação. Acho que já falamos sobre isso hoje, a imaginação é o que abre o pensamento para outras possibilidades. Nos ajuda a pensar não só no conteúdo, mas também na forma, pois, como diria Deleuze a forma arrasta o conteúdo.”

“Creio que sim”, Leon falou, “por exemplo, o meu trabalho com as cartas possibilitou uma escrita mais aberta enquanto texto final de tese. Não citei o conteúdo das cartas, mas o que elas me fizeram pensar, como se eu escrevesse uma carta montagem de todas elas. Se não me engano, troquei cartas com mais de quinze pessoas, tive um montante grande de correspondência, umas cem cartas

entre as recebidas e enviadas. Elas me auxiliam a pensar no estilo de escrita e no procedimento de pesquisa em educação, no que delas pude pensar enquanto escrita acadêmica. De fato, o conteúdo arrastou a forma, a correspondência como exercício do pensamento. Como um diário de pensamento que ia criando e montando com essas várias pessoas. Enquanto ia escrevendo essas cartas ia pensando no meu próprio processo de escrita, cada missiva enviada e recebida somava-se em uma montagem de relações, de questões que iam atravessando todas essas correspondências.”

“A montagem cria relação entre as coisas, interessante isso”, disse interrompendo o pensamento de Leon, mas ele logo retomou comentando sobre o esperar como que em um movimento de aparecer e desaparecer. “Sempre estamos em busca do que aparece e do que desaparece, a aparição é um perpetuo movimento de fechamento, de abertura, de novo fechamento, de reabertura como um ritmo, algo que pulsa, com um clarão de aparição. A gente nunca vai conseguir dominar e nem capturar isso que pesquisamos, pois isso impediria o movimento do pesquisar. Chegamos, por vezes, a breves conclusões, mas não fechamos e esgotamos nossa questão¹⁷⁸. Endereçar a carta é buscar uma conversação, um ponto em comum na espera de um retorno de escrita. É a tentativa de criação de um movimento, de um dizer/escrever, de um escutar-se na escrita, dizendo algo a alguém, ou a todos, ou a ninguém. Uma carta é sempre um jogo, é uma forma de expor e compartilhar experiências, de produzir um pensamento em movimento. Nessa escrita a subjetivação é a pele, fica aparente, nesse mesmo movimento de aparecer e desaparecer. É sempre essa aventura de singularização. E esse é o poder do traço, de poder ausentar-se de si, de falar um não, de possibilitar a abertura para outros encontros, em um processo de investigação. É um ausente que se faz presente na escrita, que mostra um rastro de pensamento, que mostra um traço, que marca a folha de papel¹⁷⁹. O texto, enquanto carta escrita, passa a ser uma correspondência. E, penso, que ‘é um modelo para a melhor forma de todos os modos de ler textos’¹⁸⁰ pois o formato de carta aproxima o acadêmico com o literário”.

Lembro-me de comentar - já caminhando pela *Rambla Gra Bretaña*, aproximando-me da *Rambla Francia*, onde eu estava hospedado naqueles dias,

e sendo acompanhado pelo azul escuro das águas e dos céus - sobre o que era a escrita e a leitura para mim. Dizia que o ato de escrever era uma leitura, assim como a leitura é um escrever. Ricardo Piglia comenta que a leitura é uma percepção solitária, mas ao mesmo tempo é o modo de tornar visível o que antes encontrava-se invisível. Na escrita deslocamos esse visível para outros leitores. A pele, das mãos no ato de escrita, faz relação com a retina do leitor; uma *montagem anacrônica* no umbral de um olhar.

108 Chegando perto do meu prédio Leon me disse: “O que vim te falando até aqui foi de um processo de construção da minha tese, para quem sabe te auxiliar no momento em que estás. Falei dos meus bastidores de pesquisa, das minhas questões enquanto alguém que estava, e que geralmente está, no mesmo lugar que estás agora: o de pensar o processo de escrever. Vejo, hoje, as dificuldades que os meus alunos têm de pensar em como montam seus textos. No final conseguimos observar um pouco esse movimento, mas essa não é uma questão habitual que perpassa o processo de pesquisa: *como montamos nosso pensamento e nossa escrita*. Mesmo depois de concluídos os trabalhos, não se pensa sobre esses movimentos. Vejo isso em meus alunos, penso que as teses e dissertações são narrativas, narrativas que falam dos fósforos que queimam e a subjetivação docente, a partir do atravessamento da literatura com a educação; da perspectiva trágica do sofrimento nas práticas educacionais; das práticas e dos interesses com o trabalho que o pensamento e a infância produzem; da emergência do aluno trabalhador; do tempo e do estudo arqueogenealógico da aula. São narrativas que vão montando-se com a leitura e a escrita. Os bastidores da escrita e da pesquisa ficam para as conversas informais, quase nunca aparecem no corpo do texto. Enfim, é uma boa ideia para a tua tese, margear esses bastidores através do extraordinário, uma tese que pode ser um ensaio de escrita de como se escreve em educação.”

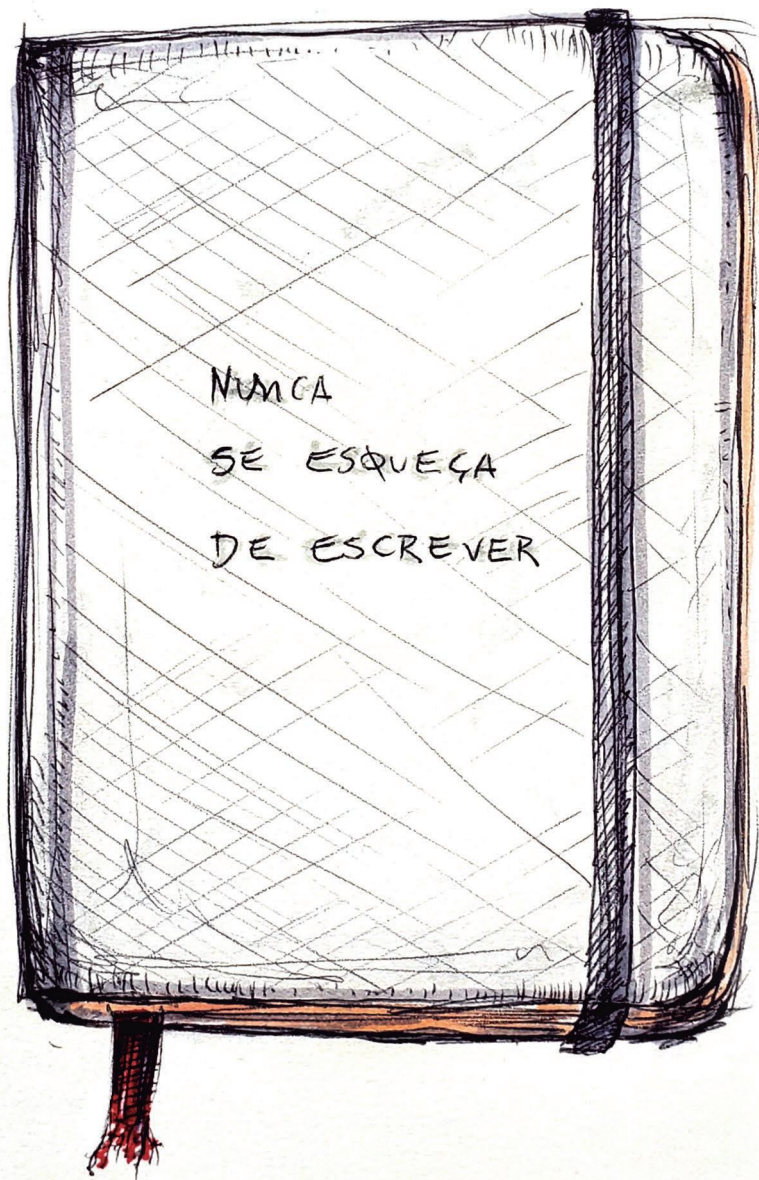
Agradei a Leon pela companhia e pela conversa e nos despedimos. Vi ele entrando no breu da noite, com seu mate embaixo do braço, subindo a calle Alzáibar para pegar o ônibus na calle Uruguay.

Escrever é um saltar para a imensidão do mar aberto, provocar possibilidades de vertigens, de convites a leitura de pesquisas, como procedimento filosófico, gesto político e criação estética. É margear alguns litorais atravessando fronteiras¹⁸¹ em algumas ocasiões: da educação, da filosofia, da literatura, das artes.

A conversa que tive com Leon foi um ato empírico para o meu pesquisar. A interação com ele e os anos de amizade produziram um efeito em mim enquanto pesquisador, professor, orientador. Foi condição de possibilidade para entender que o ato de pesquisar, e principalmente de escrever, é como uma *montagem* de questões e ideias que não se conversam entre si. E, mais importante, entender que o conceito que reúne os pensamentos que estão distantes um do outro é o de *montagem*.

O que narrei aqui são lembranças de um primeiro encontro, um testemunho de amizade. Fragmentos de memória que estavam, até então, guardados apenas comigo, e que partilho, como uma carta à deriva, para quem se aventura no mar da escrita. **109**

Na porta do meu apartamento, depois do abraço de despedida, quando Leon ia desaparecendo na noite gritou-me do final da calle: “*não se esqueça de escrever*”.



NUNCA
SE ESQUEÇA
DE ESCREVER



Talvez, trate-se de fundar finalmente nossa própria antropologia: aquela que falará de nós, que irá procurar em nós aquilo que durante tanto tempo pilhamos dos outros. Não mais o exótico, mas o endótico.

Pouco me importa que estas perguntas sejam fragmentadas, apenas indicativas de um método, quando muito de um projeto. O que me importa é que elas pareçam triviais e fúteis: é precisamente o que as torna do mesmo modo essenciais, senão mais, que tantas outras perguntas através das quais tentamos inutilmente captar nossa verdade.

GEORGES PEREC



PAGES IN PROCESS

Elisandro Rodrigues

Escrever é lidar com o vazio da escrita. É um trabalho sempre *inacabado*, aberto. Uma escrita, um texto|artigo|dissertação|tese|livro, geralmente ganha seu ponto final próximo à sua entrega. A *inserção*¹⁸² de um ponto final não diz do interromper de um pensamento. Diz de sua abertura. O texto tem como componente a *palavra*, que rege o tempo de inserção e que pede, por vezes, outra palavra que a acompanhe.

Uma *palavra* pode vir a ser aquela pequena fagulha que irrompe com o fogo criativo¹⁸³. Elida Tessler diria que podemos “considerar o ato de escrever como um risco de fósforo”¹⁸⁴. O poeta Armando Freitas Filho, em seu fragmento 23 de *Númeral/Nominal*, comenta que “escrever é riscar o fósforo|e sob seu pequeno clarão|dar asas ao ar - distância, destino|segurando a chama contra|a desatenção do vento, mantendo|a luz acesa, mesmo que o pensamento|pisque, até que os dedos se queimem”¹⁸⁵. *Riscar a palavra como se risca um fósforo*, em um trabalho permanente de dar visibilidade - a esse pequeno clarão a um inacabamento, a um tempo que dura o tamanho do fósforo - em um constante jogo contra a desatenção do vento.

Didi-Huberman¹⁸⁶, em uma perspectiva brechtiana, escreve sobre um *work in progress* permanente. Ele se refere ao processo de trabalho no campo das artes, mas podemos pensar no campo da arte de escrever um texto em educação. Elida Tessler, em uma apresentação sobre seu processo de criação, expressou que seu trabalho versa sempre sobre o mesmo, de diferentes modos. Uma variação do pensamento com objetos e palavras. A cada obra, a cada pesquisa, vai modificando e ampliando um pouco. Comenta que assim como o *work in progress*, utilizado para dizer desse trabalho em andamento, ela tem seu *word in process*¹⁸⁷. *Word* enquanto o processador de texto do *Windows* que armazena seu escrito, mas também *word* enquanto *palavra* que está em processo de escrita.

Um dos trabalhos de Elida, que está em permanente processo, chama-se *Você me dá sua palavra?* Consiste em uma série, iniciada em 2004, e no momento, consta com mais de sete mil prendedores de roupa com palavras manuscritas. As

palavras originam-se de encontros, nos quais a artista faz o convite “Você me dá sua palavra?”: “como procedimento inicial, peço a palavra, solicitando que seja escrita em um prendedor de roupas de madeira, na língua materna do interlocutor”¹⁸⁸. A “sua palavra” é uma abertura de sentidos e significados para cada leitor, a obra em exposição, é um lampejo “onde um gesto simples torna-se ato de criação”¹⁸⁹. Palavras que se perdem em uma mar aberto¹⁹⁰.

Esse *ensaio* é um *pages in process*. *Pages* é o processador de textos da Apple. A palavra, tanto em inglês quanto em francês, significa *página*. Para Agamben, a página é uma “unidade descontínua e encerrada em si mesma, [que] separa, a cada vez, um elemento textual do outro, que o olhar apreende como um todo isolado que deve desaparecer fisicamente para permitir a leitura da página seguinte”¹⁹¹. *Este ensaio é uma página em processo*, um texto aberto sobre a leitura de *Mar aberto* e o que dessa leitura se pode criar enquanto procedimento de pesquisa.

A ideia de um espaço aberto, *vazio*, aparece muitas vezes em *Mar aberto* como metáfora do *tempo de espera* e do *tempo da escrita*. Podemos perceber isso na conversação de Drean e Leon; no *ponto de inserção*; no caminhar pela cidade e na própria concepção de *montagem*. *Mar Aberto* nos traça, sutilmente, esse bastidor do pensar um texto como um plano de rota ao caminhar pela cidade conversando sobre os percalços de fazer uma tese. Discorre um certo roteiro de trabalho, como um *making off acadêmico* de uma tese que vai se compondo com a conversa sobre o escrever e o ler.

Neste *Pages in process* interessa pensar nestas questões: bastidor e *vazio|vaziez*. Para, quem sabe, aperceber as implicações que teceram o texto, como escreve Leila Domingues Machado, ou como esse texto que escrevemos em nossa cabeça quando a levantamos, como diria Barthes. Este *Pages in process* é um texto que é leitura de *Mar aberto*, em uma lógica que “associa ao texto material (a cada uma de suas frases) outras ideias, outras imagens, outras significações”¹⁹².

Deleuze escreveu que podemos ler um livro de duas maneiras: primeiro “considerá-lo como uma caixa que remete a um dentro, e então vamos buscar seu significado, e aí, se formos ainda mais perversos ou corrompidos, partimos em busca do significante. E trataremos o livro seguinte como uma caixa contida na

precedente, ou contendo-a por sua vez. E comentaremos o livro do livro, ao infinito. Ou a outra maneira: consideramos um livro como uma pequena máquina a-significante; o único problema é: ‘isso funciona, e como é que funciona?’. Como isso funciona para você? Se não funciona, se nada se passa, pegue outro livro. Essa outra leitura é uma leitura em intensidades: algo passa ou não passa. Não há nada a explicar, nada a compreender, nada a interpretar”¹⁹³.

Opto por ler *Mar aberto* nas suas intensidades problematizando algo que passa, considerando a palavra como uma corrente elétrica “*que ao fluir e se relacionar a outras correntes liga engrenagens inimagináveis, produz efeitos intensos*” [cut-up recebido I].



Você me dá sua palavra? é um trabalho anacrônico que dialoga com os encontros cotidianos, assim como o que Drean Olis buscava pesquisar com o *infraordinário*, de Georges Perec. O encontro de Drean com Leon deu-se casualmente, como nesse riscar do fósforo comentado por Elida e Armando. O movimento de *caminhar* pela cidade - avançando *palavra a palavra* depois do ponto de inserção -, “exige a interrupção do passo e a disponibilidade de tempo que muitas vezes não temos”¹⁹⁴.

Caminhar, assim como *escrever* uma carta|texto|artigo|dissertação|tese|livro, *requer um tempo*. Antonella Amedda, poeta italiana, diz que escrever é como aprender a andar quando criança. É necessário a criação de um ferramental que permita primeiro engatinhar, depois titubear nos primeiros passos e se arriscar nos primeiros tombos. Drean Olis utiliza a metáfora do mar, que dá nome a seu texto *Mar aberto*. O que Drean e Leon compõem é um navegar lentamente pela cidade, dispersos por um percurso errante, mas atentos às palavras. *Escrever|pesquisar é um caminhar|navegar atento que requer tempo*.

119

Alguns ditos populares se referem ao caminhar como condição de possibilidade para o pensar, como “andar à toa”, “andar sem destino”, “deixar o vento levar” etc. O poeta Armando Freitas Filho chama a atenção que “escrever é como caminhar: se reconhece|o autor, não pela letra, que se falsifica|nem pelo tema tratado na face da superfície|mas pelo problema de fundo, o húmus original|que alimenta os passos subterrâneos do assunto”¹⁹⁵. O *problema de fundo*, tanto o trabalho de Leon como o de Drean, gira em torno do conceito de *montagem*. Montagem de uma escrita e do pensamento (em educação) para Leon, montagem da escrita do *infraordinário* para Drean.

O procedimento de caminhar pela cidade, realizando uma conversação filosófica e educacional, pode ser caracterizada como uma *heterotopia* - para lembrar Michel Foucault¹⁹⁶ -, como esse espaço outro de produção temporal. É interessante comentar o que Georges Didi-Huberman fala sobre a heterotopia foucaultiana: diz que ela “talvez fosse a herdeira daquele espaço de imagens de

que Benjamin falava no contexto do Surrealismo e da grande *poética política da montagem de heterogeneidades* que caracteriza o pensamento e a arte dos anos 20 na Europa. Não é por acaso que a conclusão do artigo, *Outros Espaços*, de Foucault é aberta para uma questão muito semelhante, uma questão filosófica (já levantada por Kant), estética (já lançada por Bataille) e política (já formulada por Benjamin, mas também por Ernest Bloch, e depois por Castoriadis): a reserva da imaginação¹⁹⁷.

Escrever como um caminhar dentro da imaginação.

Foucault encerra o texto das heterotopias dizendo que “o navio é a heterotopia por excelência”¹⁹⁸, como espaço de navegação e de criação de possibilidades, ou seja, de *imaginação*. Estar *mar adentro* em um navio, ou navegar pelas ruas de uma cidade como uma prática de imaginação, mas também estética e política, como diria Irene Corpas, é uma “forma de andar politicamente”¹⁹⁹ pelas dobras da cidade.

120 Aqui caberia algumas indagações: quais seriam as formas de andar politicamente pelos conceitos e problemas educacionais? Seria pensar no uso das “táticas, das artes de fazer, das bricolagens”?²⁰⁰ Na atuação na “micropolítica, com atitudes e sentimentos”²⁰¹ que nos representem? Quem sabe se faça necessário “levar mais a sério a idéia de que é a pesquisa que faz o pesquisador, e não o contrário”²⁰².

Alguns artistas como Hélio Oiticica, Artur Barrio e Francis Alÿs utilizaram a cidade como produção de *caminhada estética e política*. Irene Corpas tece que andar pela cidade é produzir um espaço e um relato próprio - “sí, en la mejor tradición de la deriva, el artista Francis Alÿs ha querido tomarse el tiempo de caminar por la ciudad de México en varias acciones con el objetivo de crear un relato fabuloso con el que deconstruir el discurso oficial sobre la ciudad y mostrarlo como lo que es, un cuento como otro cualquiera. En Cuento de Hadas (1995), una performance consistente en caminar por las calles dejando atrás el hilo de su jersey que se va destejiendo con sus pasos, vuelve al mito del laberinto para ponerse en la posición de Ariadna y pensar la ciudad como hilo narrativo urdido al andar”²⁰³.

O trabalho de Elida, *Você me dá sua palavra?*, é uma montagem anacrônica que narra histórias de diversos lugares do mundo com a *palavra*, um “hilo narrativo urdido al andar”. *Palavra* que pode vir a ser um gesto político|criação estética|procedimento filosófico, assim como o percurso realizado por esses dois personagens pelas *calles de Montevideo*.

Este ensaio tem como tema de fundo a *montagem do gesto do pesquisar*. Não como explicação, mas sim um *pages in process*. Investigação que navega em *Mar aberto* desdobrando as leituras e escritas do *infraordinário* e da *montagem*, ensejando, assim, outras linhas textuais. Utiliza, como inspiração metodológica a *escrita de cartas* de Leon e os conceitos *montagem*, *escrita* e *pensamento*, colaborando com mais um *ponto de inserção*, partindo da questão de Leon sobre *sobre de que modos podemos ensaiar a montagem das escritas e do pensamento em educação?*

Mar aberto pode ser caracterizado como um ambiente, uma sala de espera ou câmara de ecos de um pesquisar. Engendra-se enquanto murmúrios de como pesquisar em educação, um certo bastidor por trás do cenário principal, ou do texto final de uma tese|dissertação. O que captura nossa atenção não é o texto inteiro, mas certos fragmentos ímpares, meio desordenados que de repente produzem um efeito de leitura e de escrita.

Benjamin, em *Origem do drama barroco alemão*, comenta que quando ele mostra o descontínuo apresenta as ideias e que a ideia do filósofo é se exercitar no esboço²⁰⁴. Quer-se, aqui, pensar nesses *esboços* do pensamento e do texto acadêmico, falar sobre um *bastidor* de escrita, pensar o procedimento de escrita de um texto enquanto se faz o texto atravessado por encontros|pessoas|cidades|parques|ônibus|trem|cafés|prédios como um *pages in process*. E, como diria Perec, fazer sobreviver alguma coisa, as migalhas do vazio para observar esses traços do inacabado - “*Écrire: essayer méticuleusement de retenir quelque chose, de faire survivre quelque chose: arracher quelques brides précises au vide qui se creuse, laisser, quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelques signes*”²⁰⁵.

A obra de Elida, *Você me dá sua palavra?*, é um convite à conversação, assim como o é a escrita de *cartas*. A palavra escrita em um prendedor conecta quem escreveu com quem a lê posteriormente, em uma espécie de ausência, pois não sabemos quem a enviou. Pode-se pensar o procedimento de pesquisa epistolar como uma *partilha do sensível*²⁰⁶. A palavra epistolar é lançada na página como uma *partilha*.

122 A escrita de um texto é uma conversa silenciosa entre quem escreve e quem lê. Rancière vai afirmar que o ato de escrever é um ato de *partilha do sensível*, “é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação”²⁰⁷. A correspondência é o movimento que se realiza no processo de troca de cartas, principalmente se a carta não ficar extraviada, como na seção de cartas mortas em que Bartleby trabalhava. Escrever missivas diz de uma *espera*, de um espaço de vaziez da palavra do outro, como se ficássemos diante da folha em branco imaginando palavras vindouras. Por vezes, a *espera* pode produzir uma potência, um pensamento e uma escrita porvir. Atualmente, com a instantaneidade dos meios de comunicação, não temos *tempo a perder*. Trabalhar com a escrita em missivas é criar um bolsão de tempo, de um *demorar*, é estar atento ao *rascunho do pensamento*. Suportar o tempo de uma demora.

Nessa investigação²⁰⁸, um dos procedimentos utilizados foi a escrita epistolar. Quero partilhar, além das palavras, alguns números. Quando se inicia um estudo uma das questões pertinentes é: qual o método ou a metodologia de pesquisa a ser utilizada? Quais os procedimentos que responderam à pergunta inicial do texto? Como será a escrita e a estrutura do texto? Diria que a potência não estaria em se perguntar como exercer uma outra forma de escrita, ou um outro método de pesquisa, mas sim em como realizar os deslocamentos necessários e colocar o que já se produziu e o que está sendo produzido em uma outra posição, propor um estranhamento ao que já é dado.

Didi-Huberman diria que é digno de atenção pensar na potência de fazer de outro modo, de achar os modos de fazer de outro modo, dado que uma

palavra nunca será um resultado, uma verdade totalizante. Parto de Benjamin quando comenta que o “método é caminho indireto, é desvio”²⁰⁹, uma sustentação experimental. João Barrento dirá que trabalhar com esta perspectiva de pensar o método “assenta muitas vezes apenas num ligeiro, mas decisivo, *desvio do olhar* que permite ver o objeto a outra luz - quer se trate de um objeto sensível (artístico ou literário) ou filosófico”²¹⁰.

Olhar para a pesquisa e para a escrita “como um puro exercício de experimentação, da tessitura de uma mundividência que se ergue e aos poucos se impõe aos regimes de pensamento do próprio investigador”²¹¹. Péc, em um texto escrito em 1978 chamado “*Notes sur ce que je cherche*”, comenta que nunca sabe dizer por que realiza suas pesquisas, mas sim *como*. Escreve Péc: “*je n’ai jamais été à l’aise pour parler d’une manière abstraite, théorique, de mon travail; même si ce que je produis semble venir d’un programme depuis longtemps élaboré, d’un projet de longue date, je crois plutôt trouver - et prouver - mon mouvement en marchant: de la succession de mes livres naît pour moi le sentiment, parfois réconfortant, parfois inconfortable (parce que toujours suspendu à un ‘livre à venir’, à un inachevé désignant l’indicible vers quoi tend désespérément le désir d’écrire), qu’ils parcourent un chemin, balisent un espace, jalonnent un itinéraire tâtonnant, décrivent point par point les étapes d’une recherche dont je ne saurais dire le ‘pourquoi’ mais seulement le ‘comment’: je sens confusément que les livres que j’ai écrits s’inscrivent, prennent leur sens dans une image globale que je me fais de la littérature, mais il me semble que je ne pourrai jamais saisir précisément cette image, qu’elle est pour moi un au-delà de l’écriture, un ‘pourquoi j’écris’ auquel je ne peux répondre qu’en écrivant, différant sans cesse l’instant même où, cessant d’écrire, cette image deviendrait visible, comme un puzzle inexorablement achevé*”²¹².

123

Tento dizer do *como* realizei essa experimentação, esse *desvio*. Em um primeiro *gesto de pesquisa*²¹³ cartografei o que a área da educação estava produzindo. Para tanto buscou-se uma composição de descritores que pudessem dizer do objeto de pesquisa, chegando a quatorze combinações entre as palavras *montagem, escrita, pensamento e educação*. Um método de exaustão das possibilidades de procura, em uma tentativa de encontrar o que falta. Tentativa essa que sabemos que não é possível, dado lidarmos com uma perspectiva não totalizante do conhecimento.

No mapeamento do que se compartilha, enquanto artigos, foram encontrados 1.192 resultados. No momento desse diagrama²¹⁴, um dos achados foi que não havia artigos que falassem sobre a montagem, no que tange à área da educação. Outro analisador é que, desse montante de artigos, 221 eram do campo da educação e apenas 37 referiam-se à escrita e ao pensamento, ou seja, que tratassem da temática da escrita e/ou do pensamento em educação. Posteriormente, outros nove artigos, de outras áreas, foram incorporados. Procurando expandir esse número realizou-se o procedimento em outras bases de dados encontrando mais quatro artigos. Por fim, cinquenta foram os artigos desse gesto de pesquisar. Após realizar uma leitura mais atenta, para perceber quais falavam sobre a escrita no ensino superior, restaram 11 artigos.

124 No que tange a teses|dissertações, em um *segundo gesto de pesquisa*²¹⁵, o montante encontrado foi de 773 produções, sendo 467 da área da educação. Para uma observação mais aproximada, optou-se por 73 documentos na tentativa de possíveis interlocutores para a realização da troca de missivas. Tinha-se em mente um número entre 10 a 15. Após estabelecer um ordenamento de contato, primeiramente através do envio de e-mail, 15 foram as negativas recebidas e oito os aceites para participação. Dos aceites, após encaminhar uma primeira carta, duas não retornaram resposta, mantendo assim uma troca de missivas com seis pessoas. Em paralelo ao convite, para aqueles que apareceram na busca dos descritores, outras trocas de escritas epistolares foram realizadas. A partir de outros encontros - uma dissertação de Portugal; um e-mail recebido sobre um texto meu publicado; amizades surgidas em eventos científicos; envio de um e-mail|carta a Jorge Larrosa e Didi-Huberman, outras nove pessoas se somaram à seis primeiras, correspondendo-me, desse modo, com dezessete estudantes - que é o que caracteriza a escrita acadêmica, enquanto quem se debruça sobre sua mesa de estudo em um ofício do estudar - dentre eles alunos e professores do Brasil, de Portugal, Espanha e da França na área da educação²¹⁶. Foram escritas ao total 83 epistolas, sendo 46 missivas enviadas e 37 recebidas, mais ou menos 160 páginas (80 páginas escritas e 80 páginas de retorno)²¹⁷ de material de análise.

Para dar conta do material dessas epístolas optou-se por um movimento de *desmontagem*.

Deleuze, falando sobre o trabalho que Godard desenvolveu em *6 vezes 2*, comenta que devemos ter não ideias justas, mas justo ideias. Dirá que “ideias justas são sempre ideias conformes [...] palavras já estabelecidas, são sempre ideias que verificam algo [...] enquanto que justo ideias é próprio do devir-presente, é a gagueira nas ideias; isso só pode se exprimir na forma de questões, que de preferência fazem calar as respostas. Ou mostrar algo simples, que quebra todas as demonstrações”²¹⁸.

Comentando sobre a divisão da força de trabalho, que está presente na série televisiva de Godard, Deleuze discorre sobre um relojoeiro que faz filmes amadores e que se recusa a ser pago por seu *hobby*: “ora, as imagens mostram que nos dois casos, na linha de produção da relojoaria e na linha de montagem do filme, os gestos são singularmente semelhantes, a ponto de nos confundir”²¹⁹. Ao dizer sobre esse gesto singular do ofício do relojoeiro e do ofício do montador de filme, Deleuze manifesta a potência do e, da diversidade, da multiplicidade e de uma destruição das identidades. Um pouco mais adiante disserta sobre um rompimento com as fronteiras na criação de novos *limiães*, ao comentar sobre o objetivo de Godard, que é, “ver as fronteiras, isto é, fazer ver o imperceptível [...] os gestos do relojoeiro quando está na linha de montagem da relojoaria e quando está na sua mesa de montagem: uma fronteira imperceptível os separa, que não é nem um nem o outro, mas também que os arrasta um e outro numa evolução paralela, numa fuga ou num fluxo em que já não se sabe quem corre atrás de quem, nem para qual destino. Toda uma micropolítica das fronteiras contra as macropolíticas dos grandes conjuntos”²²⁰.

O que percebemos nessas falas de Deleuze é um jogo com o procedimento de verdade e de totalização. Não existe uma verdade, assim como não existe uma resposta total de algo. É necessário *borrar os gestos*, atravessar *limiães*, ver o que é imperceptível, no que tange à resposta de uma pergunta.

Georges Didi-Huberman dirá que a *montagem* pode ser operada enquanto *método e como forma de conhecimento*. Mas, para tanto, é necessário restituir aos fragmentos, aos restos, seu valor de uso utilizando-os²²¹ - citando Benjamin quando nos diz que o que devemos fazer é utilizar o que nos cabe em um processo de pesquisa. Torna-se essencial, para lidar com a montagem como método e forma de conhecimento, desmontar para conhecer: *O conhecimento pela montagem supõe a desmontagem*. Didi-Huberman irá trazer a imagem de um relógio para pensar na desmontagem: “se desmonta um relógio, ou seja, como se disjunta minuciosamente as peças de um mecanismo. Enquanto isso, o relógio para de funcionar, é claro. Entretanto essa parada [...] provoca um efeito de conhecimento que, de outra forma, seria impossível. Pode-se desmontar as peças de um relógio para aniquilar com o insuportável tique-taque da contagem do tempo, mas também para entender melhor como funciona, e até mesmo para consertar o relógio defeituoso. Esse é o duplo regime descrito pelo verbo desmontar: de um lado, a queda turbilhonante, de outro, o discernimento, a desconstrução estrutural”²²².

126

No desenvolvimento da obra *Carta ao pai*, Elida Tessler realiza um procedimento de desmontagem de uma máquina de escrever. A primeira imagem que ela tinha fora da construção de 22 relógios com 44 hastes de máquina de escrever como ponteiros. O que se produziu com o exercício da desmontagem foi uma obra que fala do tempo e do próprio procedimento do pensar enquanto criação. O resultado não é uma obra, mas duas.

Para produzir esse efeito de conhecimento e dar visibilidade a questões latentes na troca de missivas, optou-se por desmontar as cartas enviadas e recebidas usando como procedimento o *cut-up*, de maneira a desmontar a escrita montando uma outra leitura, produzindo outra *montagem narrativa*²²³. Cada carta funciona como um breve *ensaio*, dada a quantidade de questões que ali se levanta. Didi-Huberman dirá que o que nos levanta são forças através dos fragmentos de desejo²²⁴ que irão nos questionar constantemente, colocando questões sobre questões²²⁵. Trata-se de pensar o trabalho de desmontagem da escrita para uma posterior montagem de um texto como uma arte - enquanto ciência - e uma prática - enquanto ato de escrever e de citar, um laboratório de experi-

mentação -, “ou seja, trata-se de pensar o texto não como uma narrativa linear e/ou meramente representativa do campo pesquisado, mas dele próprio – o texto – como laboratório [...] a escrita em relevo, laboratório de experimentação” [cut-out recebido V].

William Burroughs, juntamente com o pintor e escritor Brion Gysin, desenvolveram o procedimento *cut-up* com uma inspiração cubista e dadaísta. O *cut-up* consiste num movimento singular de recortar fragmentos e realizar sua montagem, como uma espécie de jogo de cartas, um embaralhar de fragmentos montados singularmente: “o método é simples [...] *Cut-ups* são para todos. Qualquer um pode fazer *cut-ups* [...] Toda escrita é de fato *cut-ups* [...] Cortar e rearranjar uma página de palavras escritas introduz uma nova dimensão para a escrita, possibilitando ao escritor converter imagens em variação cinemática [...] Você pode introduzir o fator imprevisível e espontâneo com uma tesoura”²²⁶.

Um dos primeiros *cut-ups*, para Burroughs, é o poema de Tristan Tzara de 1920, intitulado “Como fazer um poema dadaísta”: “Pegue um jornal|Pegue tesouras|Escolha do jornal algum artigo do tamanho que você gostaria para o seu poema|Recorte o artigo|Em seguida, cuidadosamente recorte as palavras que formam esse artigo e as coloque em uma sacola|Sacuda-a gentilmente|Na sequência pegue cada recorte, um seguido do outro|Copie [as palavras] conscienciosamente na ordem em que elas deixaram a sacola|O poema se assemelhará a você|E aí está você – um autor infinitamente original, de sensibilidade encantadora, embora não apreciado pelo vulgar rebanho”²²⁷.

Clémentine Houge²²⁸ escreve que o *cut-up* é um exercício revolucionário, como forma e conteúdo, uma técnica de criação. Burroughs associa a criação do procedimento *cut-up* ao pintor Brion Gysin quando aproxima a técnica da pintura à escrita por meio da colagem.

Para realizar um *cut-up* é necessário a *desmontagem do texto*. Pode ser realizado em pequenos fragmentos, recortando linhas, ou em grandes fragmentos recortando uma página em quatro partes, realizando uma desestruturação da sintaxe e fragmentando uma unidade textual. Para Houge, *“la reproduction des segments, leur répétition, produit une dislocation du discours qui ouvre la voie à une prolifération multidirectionnelle et simultanée du sens, une structure en réseau, ou encore, en termes deleuziens, à un rhizome”*²²⁹.

128 O *cut-up*, para Clémentine, aproxima-se dos conceitos de *desconstrução*, de Jacques Derrida, e de *rizoma*, de Deleuze. O *cut-up* é um movimento que inquieta, pois coloca em cena uma desmontagem dos sentidos do texto e da linguagem: *“est donc un mouvement de rupture du silence, d’entrée en action, le passage d’un état passif à un état actif. Agir, produire un discours, mettre en mouvement la matière même de son texte: la définition de Deleuze et Guattari de la philosophie comme l’art de former, d’inventer, de fabriquer des concepts traduit bien l’idée de cette mise en mouvement, de ce passage à l’action, qui nous invite à envisager le cut-up comme réflexion philosophique sur le lien entre langage et écriture”*²³⁰.

Desmontar o texto é abrir possibilidades para a criação de um efeito de conhecimento antes não apresentado pelo ordenamento inicial. Nossa leitura, geralmente, dá-se em fragmentos textuais que vamos conectando, hiperlinkando com outros fragmentos, uma espécie de *montagem virtual heterogênea*. Uma dimensão política mais ou menos explícita *“par le statut particulier qu’il confère à l’artiste, il se fait l’écho d’une politique de la création ; par la fragmentation et l’hétérogénéité qu’il présente, il met en question les structures des sociétés”*²³¹.

Burroughs comenta que toda a escrita é de fato um *cut-up*, um recorte e uma colagem de palavras. No trabalho de Burroughs percebemos um tensiona-

mento entre a estética e a política na tentativa da criação de fraturas nos modos de ler e de escrever; como Benjamin falaria, um método de desvio, *“le déplacement dévie le sens initial, et, par le biais d’un nouveau contexte, le fait éclater en un sens nouveau”*²³².

Clémentine Houge comenta que as pesquisas de Burroghs e Gysin produziram uma outra maneira de pensar a continuidade de uma narrativa, possibilitando um certo dismantelamento de um texto para a produção de um novo. Sobre o *cut-up*, *“il consiste à découper de manière systématique deux textes au moins et à les agencer suivant un ordre prédéterminé pour composer un nouveau texte, lequel peut donner lieu à un nouveau découpage et à un nouvel agencement; ainsi le cut-up est régi par un principe de génération”*²³³.

O texto *La seconde main* - citado por Leon em Mar aberto -, aproxima-se do que é desenvolvido enquanto procedimento do *cut-up*. Compagnon busca problematizar o pensamento partindo da questão: *“comment se débrouiller dans les broussailles du déjà dit?”* - como lidar com as ramificações do já dito? Para responder a essa questão, Antoine irá desenvolver um estudo sobre o trabalho de citação. Um dos princípios para isso passa pela *découpage et collage*, ou seja, pelo recorte e colagem²³⁴. Uma das traduções possíveis para *cut-up* poderia ser recortar e colar. Nesse ponto Compagnon se aproxima de Burroughs²³⁵.

129

La seconde main foi escrito no final dos anos setenta, na aurora da utilização dos computadores, dessa forma Compagnon diz que o texto é a prática do papel, e carrega, por meio da citação, uma sobrevivência, *“le texte, c’est la pratique du papier [...] Et dans le texte, comme pratique complexe du papier, la citation réalise de manière privilégiée une survivance qui réjouit ma passion pour le geste archaïque du découper-coller”*²³⁶. A noção utilizada de trabalho é a de potência em ato, enquanto labor. Compagnon irá comentar que os ingleses utilizam, para os textos em processo, a denominação de *working paper*, enquanto trabalho em processo. Retomando novamente a ideia de Elida Tessler sobre seu *word in process*, ou a deste texto enquanto *pages in process*. O jogo de recortar e colar é o que nos coloca no processo de produção de nossos textos.

Lemos, de certa forma, com uma tesoura na mão, pois vamos grifando|marcando|destacando|selecionando|recortando os fragmentos que nos inte-

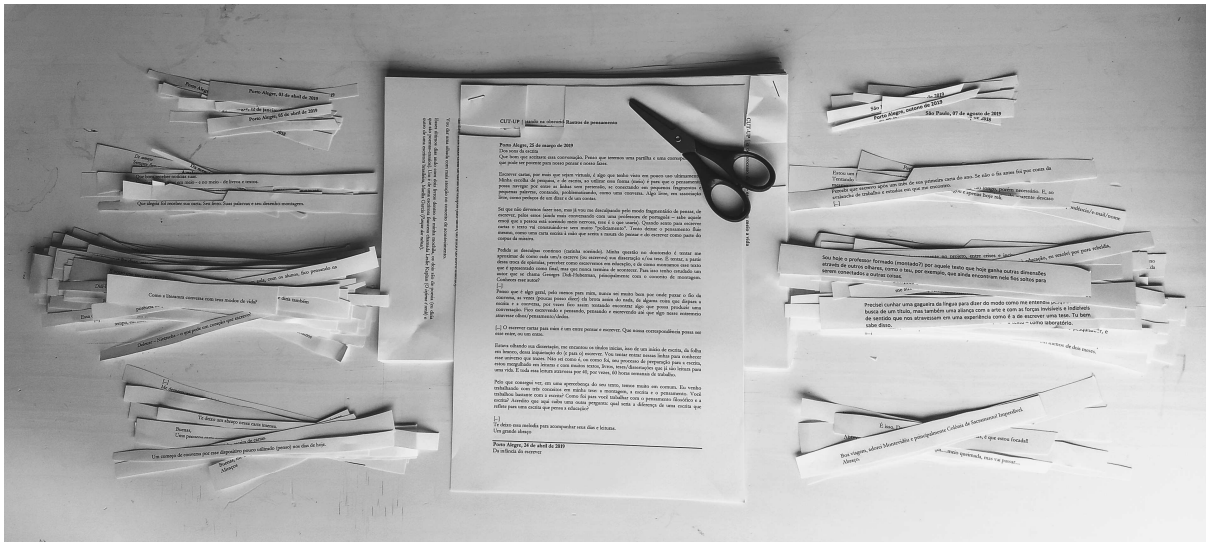
ressam. Na utilização do procedimento *cut-up* no meio físico, com o papel impresso, vamos criando vazios nos textos, já no meio digital copiamos e colamos de um arquivo a outro. O *cut-up*, e o procedimento de recortar e colar de que fala Compagnon, é apenas o primeiro gesto; é necessário um segundo, que passa pela montagem desses recortes para a manifestação de um texto, enquanto deslocamento de nexos de sentidos²³⁷. Contemporaneamente, diria Leonardo Villa-Forbes, sampleamos os textos: “samplear consiste basicamente em retirar ou copiar fragmentos de uma ou várias fontes e deslocá-los, reposicionando-os em determinado contexto diferente daquele onde os fragmentos foram retirados”²³⁸.

O procedimento realizado com as 83 epístolas recebidas|enviadas foi o da *desmontagem para uma posterior montagem*. Para realizar esse gesto as missivas foram separadas em “enviadas” e “recebidas” e recortadas em cinco elementos: Data; Saudação inicial; Introdução; Narração da mensagem (corpo da mensagem epistolar); e Conclusão (despedida). Para a montagem retirou-se um fragmento da data, um de saudação inicial, cinco do corpo da mensagem e um da saudação final.

130

A pergunta à qual se queria buscar uma aproximação - *de que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em Programas de Pós-Graduação em Educação desde o dar a ver da montagem?* - não se apresentou enquanto resposta, apenas abriu mais questões. Na impossibilidade de demonstrar esses traços singulares do processo de escrita, realiza-se uma *apresentação*, não como uma demonstração, mas sim uma razão viva do que se realizou enquanto conversação epistolar; um exercício de pensamento que se estabelece na conversação entre aqueles e aquelas preocupados com a montagem de suas teses|dissertações|livros|artigos.

A seguir, podemos observar o resultado desse procedimento que derivou em 17 missivas enviadas e 16 recebidas.



CUT-UPS ENVIADOS

Cut-up enviado I

Porto Alegre, 5 de abril de 2019 - escrever em meio à vida **131**

Abri o arquivo em anexo e li sua carta.

Momento de afinar o que já foi escrito e pensar nas amarrações teóricas.

Fiquei aqui pensando na sua última carta. Primeiramente na questão da leitura, de como lemos diferentes coisas de diferentes modos. Você falou que lê melhor desenhos, e me lembrei do quanto gosto de imagem [...] como diria também Deleuze “hoje dispomos de novas maneiras de ler, e talvez de escrever” (p. 11).

Depois de acordar fui realizar algumas tarefas, da escrita da minha tese, que ficaram do dia de ontem: colocar uma citação aqui, procurar um texto ali, revisar um parágrafo etc. Quando parei fui procurar o seu livro *Esperando não se sabe o quê*. Demorei um tempo para achar, pensei que estava em minha estante de livros, mas fui encontrá-lo na pilha à esquerda da minha escrivaninha junto a outros livros sobre escrita - e o livro *Uma escrita acadêmica outra*, que vem a ter um texto seu.

Sabe, gostei um monte da frase “Toda palavra é cicatriz”. Penso que a escrita é isso mesmo, como uma tatuagem, que deixa uma marca no corpo. A palavra escrita, seja teórica, literária, poética, livre, deixa uma essa impressão no corpo de quem lê. Que é isso, por vezes fica ali esquecida, mas quando passamos a mão, ou quando o olhar se volta novamente, de passagem, ao acaso, em um movimento de

apercebença, a narrativa volta com essa palavra escrita. Essa frase me lembrou um texto da Simone Moschen chamado “A escritura como cicatriz”.

[...]

Antes de ir finalizando queria te dizer que sua escrita não me deixou confuso. Ela criou vários pontos, já que estamos falando de rizoma, que conectam com outros e fazem pensar, produzem esse movimento de pensamento.

Tenho trabalhado com essas duas questões no doutorado: a escrita, e o processo de pensamento através do exercício de escrever cartas.

Deixo essa ponta, esse fio para uma prosa.

Meu dedo está fundo, minha mão treme, meu braço está cansado. Te escrevo mais em outro momento.

Cut-up enviado II

Porto Alegre, 12 de fevereiro de 2019

Como estás?

Acho que é uma boa pergunta para início de conversa. Te confesso que faz muito tempo que não paro para escrever uma carta. Parar. Pegar o papel. Pegar a caneta. Traçar as primeiras letras e palavras.

132

Penso que a escrita de cartas captura uma singularidade nossa que não é capturada na escrita de um artigo, ou de uma tese/dissertação. Essa escrita é mais livre, quase que uma escrita por associação livre. Por isso que digo que escrevemos pensando, com o pensamento mais solto para podermos nos perder.

[...]

Evgen Bavcar

[...]

Falando em Deleuze me lembrei de um texto, que está na conversa com Claire Parnet em *Diálogos*, logo nas primeiras páginas, que se chama “Uma conversa, o que é, para que serve?” (1998) [...] Deleuze fala, nas primeiras linhas, que “as questões são fabricadas, como outra coisa qualquer” (p. 9). Faz-se importante fabricar nossos problemas, “a arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução” (p. 9).

Pode parecer que esse é um e-mail-carta triste. Pode ser. Mas fiquei pensando se também não reside aqui essa potência. No próprio ato de escrever, no ato de compartilhar, de realizar um processo de correspondência como o termo o diz, uma via que vai e que vem. Pequenos estilhaços de escrita. É esse o título que coloquei nessa escrita. Quem sabe seja isso mesmo. Estilhaços, fragmentos que recolhemos e que fazemos deles nossos pontos de luz, como constelações

que vamos unindo e formando algo, que pode conectar-se com outros pontos de outros lugares, e de constelação em constelação formar universos.

Lembro-me de Foucault quando disse que pensar é perigoso. Hoje, mais do que nunca, educar é perigoso.

Escavar palavras. Escavar textos. Entrar nas vidas para se fazer presença. Para lembrar da página em branco, que se dá no ato de pensar o que se vai escrever. Fazer marcas com traços que podem dizer alguma coisa. Mas que também podem dizer nada. Mas sempre dizem algo. Para alguém sempre dizem algo.

Bom, para de fato terminar e me despedir, fiquei com uma pergunta para te fazer: o que mudou do teu projeto de tese para a tua tese? Fiquei com essa dúvida interesseira também.

Um abraço de quem se perde nos entres da leitura e da escrita.

Cut-up enviado III

Porto Alegre, 30 de novembro de 2018

Já faz alguns dias que quero parar para te escrever. Mas o tempo das correrias do cotidiano não tem deixado.

[...] sinceramente não sei muito como pensar, como pensar nessa arqueologia do momento atual que vivemos. Acredito que precisaremos ainda de alguns meses, e quem sabe de anos para entender o que vivemos. Mas uma questão que colocas é uma das perguntas que temos que nos fazer: como resistir?

Eleições ... Vamos precisar de muitas cartas para afirmar e também para elaborar o que vai acontecer.

Teu orientador disse que escreves bem, vou dizer que perguntas bem também (risos). As tuas perguntas fizeram eu parar e voltar um pouco para minha tese. Estou nesse processo de ver como será o formato do texto e da escrita. Ainda não decidi, e como diria Deleuze (em algum lugar) a forma arrasta o conteúdo.

Afirmar que as coisas acontecem por montagens, por esses pedaços, como essas peças de quebra-cabeça – ou essas letras que formam palavras -, e ao se juntar esses fragmentos não temos uma imagem pronta, dada como final. Temos sempre o inacabamento, sempre uma peça faltando, sempre uma outra peça que conecta em outro lugar que possibilita uma nova linha de fuga, uma nova montagem.

Como te falei, podes ir respondendo no tempo que tens, da forma/jeito/maneira que achar melhor nesse enfrentamento com os devoradores de tempo.

Recordar me lembra acordar que me lembra memória. É de memória que falamos e que escrevemos, nesse momento, por exemplo; mas é a memória que devemos deixar viva, e cada vez mais presente nos tempos em que estamos vi-

vendo.

Buenas, creio que tecemos boas conversas entrecortadas pelo tempo e pelo mar.

Cut-up enviado IV

Porto Alegre, 11 de maio de 2019

Escrevo esta carta/e-mail impelido pelo desejo simples de encaminhar algumas palavras a você e, também, porque nesta noite sonhei que estava assistindo a uma aula sua. Os sonhos por vezes são interessantes e nos dão pistas para alguma coisa [...] Tenho andado atento aos sonhos, penso que eles sempre querem me mostrar algo que tenho perdido no decorrer das correrias cotidianas da vida e do trabalho.

É uma montagem, é disso que falo. Em aproximação com o modo de Warburg com seu Atlas Mnemosyne, de Tristan Tzara com seus poemas dadaísta, de Burroughs com seu cut-up, de Compagnon com o trabalho de citação. Ou como diria Deleuze, “é antes um procedimento de pick-me up, de pick-up – no dicionário = restabelecimento, negócio de ocasião, aceleração, captação de ondas”, um procedimento de combinações e justaposições com o que é heterogêneo. Não um método, pois Deleuze dizia que não era uma boa palavra, mas como procedimento. Montagem como procedimento, assim como o pick-up, “nada de corte, nem de dobra e de rebatimento, mas multiplicações segundo dimensões crescentes [...] se faz entre idéias, cada uma se desterritorializando na outra, segundo uma linha ou linhas que não estão nem em uma nem na outra, e que carregam um bloco” (p. 18).

134

Neste final de ano vou para a praia, gosto também de ficar vendo as ondas e caminhar horas pela beira, por esse limiar de mundos. Vou tentar pensar um pouco sobre esses conceitos.

Mas pensando em livros, qual eu guardaria? Fiquei pensando no próprio Fahrenheit 451, ou o Bartleby de Melville pensaria em guardar junto um conto, ou uma parte de uma graphic novel de Neil Gaiman, o Sandman e um poema de Manoel Ricardo de Lima/e ou Marília Garcia e/ou Alberto Pucheu.

Georges Perece a Viagem de inverno [...] Perec e Vila-Matas são autores que me acompanham. Autores que sempre cito e utilizo nas minhas escritas. E, para finalizar, deixo mais um nome, Ricardo Piglia, da terra de Borges e que faleceu recentemente (2017).

Gostei da sua proposta de pensarmos nessa escrita à distância. Vou te encaminhar algumas frases e vemos no que isso pode ocasionar, em um acaso de pensamento e escrita. [...]

Esta é uma primeira epístola. Fragmentária (e um pouco inquieta) no modo de pensar.

Um começo de conversa por esse dispositivo pouco utilizado (penso) nos dias de hoje.

Porto Alegre, 3 de novembro (quase 4) de 2018

Penso que às vezes para podermos pensar um pouco mais, ou um pouco melhor, devemos sair do lugar. Tem gente que caminha, outros correm, outros bebem, tomam café. Penso que viajar é uma boa para organizar os pensamentos.

Escrever cartas, por mais que sejam virtuais, é algo que tenho visto em pouco uso ultimamente. Minha escolha de pesquisa, e de escrita, ao utilizar essa forma (meio) é para que o pensamento possa navegar por entre as linhas sem pretensão, conectando-se em pequenos fragmentos e pequenas palavras, contando, problematizando, como uma conversa. Algo livre, em associação livre, como pedaços de um dizer e de um contar.

Queria te perguntar, e quem sabe te propor – já como um dispositivo de minha tese – se topas uma conversa nesse mundo virtual sobre montagem (narrativa). Uma troca de cartas (ou uma não carta) sobre essa temática e também sobre os teus projetos. Andei olhando um pouco das coisas que fazes no teu site.

Ainda não peguei o capítulo que falaste sobre montagem. Ainda não peguei um monte de coisas para ler. Te escrevo do meu sofá, que fica ao lado de uma janela, na frente de onde escrevo encontra-se minha escrivadinha, ao lado da porta de uma pequena sacada.

A escrivadinha está anárquica, enxergo livros para a leitura, livros por leituras ainda a terminar, *post-its* pendurados com pequenas perguntas.

135

[...]

Penso que o cut-up/montagem/bricolagem é um pouco do teu modo de operar com o pensamento e a escrita. Podes pensar que é racional, mas pelo que vejo és um montador, não só de imagens, mas também de palavras.

[...] Em uma primeira olhada não tinha visto que nesse livro existem muitas conversas que são através de epistolas, ou tinha visto e essa informação ficou gravada para um outro momento. Minha pesquisa, para a escrita final da minha tese, tem passado pela conversa com alguns mestres e doutores em educação sobre seus processos de montagem das escritas no campo da educação.

[...]

Hoje terminei de ler o Fahrenheit 451. Olha, penso que é um bom livro para o momento. Queria te fazer uma pergunta, se tu pudesse memorizar um livro qual seria esse livro?

Buenas, fico por aqui.

Semana que vem entro em férias e estarei uns dez dias em Montevideu para escrever e rascunhar o texto final da minha tese. Estas correspondências não têm um fim, penso que acabam com o tempo e com o esquecimento. Mas penso que esses intervalos de escrita são importantes para irmos sistematizando e deixando registrados alguns pensamentos que podem ser importantes mais para a frente.

Um grande abraço.

Cut-up enviado VI

Porto Alegre, 17 de fevereiro de 2019

Início esta carta como uma carta-resposta, como canta Moreno Veloso. Uma carta como uma fagulha, como um outro saindo do fogo, que sobe aos céus para iluminar por breves segundos a noite escura. Como esse fogo que “vibra ainda, só querendo aquecer”.

Pedidas as desculpas, continuo (carinha sorrindo). Minha questão no doutorado é tentar me aproximar de como cada um/a escreve (ou escreveu) sua dissertação e/ou tese. É tentar, a partir dessa troca de epístolas, perceber como escrevemos em educação, e como montamos esse texto que é apresentado como final, mas que nunca termina de acontecer. Para isso tenho estudado um autor que se chama Georges Didi-Huberman, principalmente com o conceito de montagem. Conheces esse autor?

Início com esse substantivo lembrando as cartas que Deleuze escrevia. Ele sempre começa elas com “Querido amigo”. E também para dizer que o processo de correspondência se perde no tempo, em hiatos de coisas mundanas para se fazer e para se dar conta.

Os dias correm. O mais interessante é que o tempo é algo que vem fazendo presença no meu pensamento nos últimos “tempos”.

136 Sobre as leituras tenho lido muita literatura também. Estou agora com Haruki Murakami, conheces? Estou lendo o livro *O que eu falo quando falo de corridas*. É um autor interessante, gostei do jeito que ele escreve. Já vi esse livro que falas da Clarissa Estés, mas ainda não o li. Vai para a listinha de livros aqui.

Penso que ele tem uma narrativa singular [...] O Outro conto que me indicaste não conheço. Vou tentar procurar ele para a leitura.

Penso que essa conversação já está acontecendo. Sempre prefiro o meio físico, na leitura e na escrita, mas pensando na geografia que nos separa, quem sabe essa conversa possa se dar pelo meio virtual. Que pensas?

[...]

Te deixo essa melodia para acompanhar teus dias e tuas leituras.

Um grande abraço

Cut-up enviado VII

Porto Alegre, 25 de março de 2019

Sobre o escrever

Início te escrevendo, palavras que vão atravessar muitos lugares até chegar na França, com o que queima. Com isso que nos marca e que deixa rastros. Impossível não colocar esse sentimento atual que passamos aqui no Brasil. Mas tenho pequenas esperanças, como lampejos dos vaga-lumes de que Georges fala ...

O uso das cartas, penso, me ajuda a fazer esse movimento de piscar, como diz Deleuze: “sempre se voltará à questão para se conseguir sair dela. Mas sair nunca acontece dessa maneira. O movimento acontece sempre nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca” (p. 09). Escrever cartas é piscar com as palavras, lampejar possíveis pensamentos que acontecem no ato da escrita. Pensar com outros e outras que nos motivam a ir mais adiante, como uma parada, um intervalo, um hiato de pensar, um piscar. A correspondência, a troca de cartas e escritas, é esse movimento para mim. Ver o que o outro me ajuda a pensar sobre minha questão de pesquisa. Ou seja, uma conversa, um encontro através de cartas, uma troca “apenas de idéias, é o encontro, o devir, o roubo e as núpcias, esse “entre-dois” das solidões” (p. 17).

Tua carta me fez pensar também nos exercícios de cuidado de si que Foucault trabalha em alguns textos. Principalmente quando falava da escrita como um exercício espiritual e que para isso utilizavam-se das anotações (as hypomnemata) e das correspondências. A correspondência era uma forma de atuação sobre quem escrevia e sobre quem lia, é bem isso que trazes em teu poema e em tua carta. Te lembras? Não sei se pensaste nessa nossa prática de escrita como uma prática ethopoética? Era isso que escrevíamos no artigo que publicamos no final do ano passado?

Tirei alguns dias de férias, no final de fevereiro e início de março. Fiquei uns dez dias em Montevidéu para escrever, ou dar início a escrita do meu texto final de tese.

Como sair de uma questão sobre a montagem de uma escrita e um pensamento?

Penso, utilizando o Didi-Huberman, que uma das saídas é desmontando a questão. Desmontando a ideia de escrita e de pensamento. É dialogando com as pessoas que já escreveram suas dissertações/teses e perguntando como elas fizeram isso. Parar um momento para pensar no processo de escrita, nos caminhos criados para inventar um texto. “Sempre se voltará à questão para se conseguir sair dela” (p. 09), um processo de desmontagem para remontar o pensamento.

[...]

Afirmar a potência que é viver, que é pensar.

[...]

Em poucas linhas, posso te dizer que a escrita é esse exercício de escrever pensando, como a prática e o exercício da escrita de cartas. Escrever pensando. Escrever para pensar. Para tentar dar corpo, por meio das palavras, ao que está em nosso pensamento. A escrita para mim é um exercício de pensamento.

Mas, buenas, por ora fico por aqui para essa primeira conversa.

Um abraço.

Carta sobre os retratos (ou a arte do não-retrato) e a Montagem Narrativa

Hoje limpando a caixa de e-mails, encontrei um e-mail seu de 11 de fevereiro de 2018. Tinha o título de carta e nele tu dizias: “Estava parada há quase um mês, mas creio que não devo remodelá-la. Não agora. É preciso nos permitir errar também, se não, não haverá processo formativo.

[...]

Tu fazes uma boa leitura quando comentas sobre a desmontagem. Penso que sim, problematizar o pensamento e a escrita de outras formas é lidar com a montagem. O autor que estudo, Georges Didi-Huberman, fala que para montar precisamos primeiramente desmontar. Então a desmontagem é a primeira operação a ser feita, esse entre deleuziano, onde vamos conectando e desconectando as peças, traçando o caminho e as linhas de modo rizomático. Um texto, por exemplo, não é escrito na ordem cronológica: introdução, justificativa, metodologia ... Um texto escreve-se rizomaticamente, penso.

[...]

Tirei alguns minutos para te responder, quase um mês depois de teres me enviado teu último e-mail. Fui para Montevidéu e fiquei dez dias imerso em escrita e leitura, penso que foi a coisa mais bacana que já fiz, nesse processo de escrever e ler. Ter tempo para fazer esse processo. Queria poder ter uns sete dias por mês para fazer isso. Sentar e ler e escrever e pensar. Um tempo de estudo, despreocupado com demais questões do trabalho e da vida.

[...]

Gostei disso da impossibilidade de ler todos os livros. Isso é de Borges também? Fiquei tentando imaginar como irás realizar a gravação e a montagem dessa instalação. Parece algo desafiador. Fiquei pensando nessa composição de imagens do olhar que trazes, dessa certa questão que é a transmissão do que se vê e do que se lê.

[...]

Rango, do Edgar Vasques, conheces? Minha leitura de quadrinhos começou muito por ele e pelo Ed Mort do Luís Fernando Verissimo.

[...]

Escrevemos em meio à vida. Em meio ao que nos toma, ao que nos tomamos. Montamos nossa escrita atravessados por vários fatores que, por vezes, não possibilitam uma outra remontagem, aquela que acreditamos ter fôlego no final de dois/quatro anos de escrita.

Me dou conta de que não sei muito o traçado das palavras. Quando, penso, escrevemos no computador logo temos o rastro de nosso erro apontado pelo corretor. Por exemplo a palavra difícil, onde fica o acento?

Buenas, despeço-me nessa abertura de pensamento que criamos.

Cut-up enviado IX

Porto Alegre, 12 de janeiro de 2019

Que alegria foi receber sua carta. Seu livro. Suas palavras e seu desenho-montagem.

[...] Tenho ensaiado escrever cartas pensando na montagem do pensamento e da escrita. Você é uma das pessoas com quem mais estou me correspondendo. Já são algumas trocas. Tenho um amigo de infância que recentemente terminou o doutorado; uma mestranda do interior de Minas Gerais; um artista de Portugal; uma amiga que mora na França e está fazendo doutorado sanduíche com o Didi-Huberman e minha orientadora. Dessas correspondências duas são através de cartas físicas; e as restantes, desse modo virtual.

Melhor tempo pois não precisava fazer mais nada além disso: escrever e ler. No dia a dia que temos, em nosso processo de trabalho, esse tempo de leitura e escrita fica complicado. Agora, por exemplo, escrevo-lhe em um intervalo de tempo no trabalho. Como escrever uma tese no meio do trabalho? De novo volta essa questão, um eterno retorno.

139

Ontem assisti a um filme, o último do Almodóvar, Dor e glória, existe ali nesse filme uma questão da infância, do tempo e da escrita. [...] Será que de fato cada um tem um tempo em que lida com as questões da escrita? Com os modos de escrever e de ler? Que de fato não tem como generalizarmos e padronizarmos? Podemos dizer que existe uma escrita acadêmica apenas? Ou temos isso, diferentes modos e maneiras de lidar com o ser criança, com o tempo, com a escrita?

Escrevo também com um certo hiato de tempo, mas creio que isso é do processo do escrever e do ler cartas, elas têm um tempo diferente de maturação.

Minha questão de pesquisa (como montar a escrita e o pensamento em educação) passa sem dúvida por um enfrentamento com esses seres que devoram os dias, as horas, os minutos e os segundos [...] Sempre escrevemos, lemos, pensamos, damos conta das demandas de publicação e das aulas. Mas a que preço? Que gastos temos que não entram na somatória? Que fatura será apresentada?

Escrevo já tarde da noite.

Espero as cartas para continuar a prosa.

Porto Alegre, 5 de dezembro de 2018

É interessante pensar nesse processo de escrever, ou de colocar-se a escrever uma carta (um e-mail-carta, epístola virtual), em tempos de uma escrita mais imediatista, mais rápida, mais curta. Penso que esse movimento que realizo enquanto pesquisa, mas também enquanto produção de pensamento no ato da escrita, é um dos motivos de eu eleger essa forma de expressão de escrita e do pensamento.

Mas o que me falas, sobre seu processo de escrita e de organização do pensamento, é para mim esse processo de montagem, desmontagem e remontagem. Parece simples isso, dizer que para escrever um texto temos que desmontar primeiro, depois montar e remontar ele diversas vezes até que esteja adequado para a gente. Mas essa simplicidade toda é a forma com que operamos com o pensamento e a escrita. E o mais interessante é que a montagem comporta uma série de composições. Sabe aqueles jogos de palavras, deves já ter usado, onde pegas um monte de palavras e começa a brincar de montar frases? Para mim a escrita é esse jogo, em que sempre estamos movendo palavras de lugares para montar em outros. Uma forma de trabalhar rizomaticamente, sempre no entre, nesse hiato e intervalo que nos proporciona a criação. Montar/Desmontar/Remontar é criar através do jogo com as palavras.

140

Trabalhar com cartas é algo que tem que ter tempo. O mestrado é rápido mesmo para isso. Mas a literatura é algo que sempre tem que estar presente mesmo... É um estilo de escrita e de pensamento que torna o texto mais aberto, mais conectado com o mundo e a ficção. Pois, penso, a nossa escrita acadêmica é uma ficção. Esse é um tema interessante de pensar. A escrita como ficção.

Sim, posso estar sendo um pouco trágico, mas a democracia queima enquanto palavra e enquanto proposta de governo. Queima diante da moral e dos bons costumes.

Meu tempo em Montevideu deu para conseguir escrever e traçar as primeiras linhas da minha história-romance-tese.

Fiquei pensando se a escrita à mão, ou melhor, a lápis, não tem um pouco disso que pode vir a apagar-se. Do que daqui a pouco não existe mais. A rasura tem disso também, o tanto que rasuramos as palavras e as escritas. É algo interessante para pensar em uma escrita acadêmica onde tudo tem que ser assertivo, verdadeiro.

[...] O escrever cartas para mim é um entre pensar e escrever. Que nossa correspondência possa ser esse entre, ou um entre.

E quando nos aproximamos do final de algum processo ficamos mais sensíveis mesmo. É tanta coisa que passa pelo corpo, pelas palavras, pelo pensamento.

Buenas,

Uma pequena carta para um 2019 de leituras e escritas.

Abraços,

P.S: Nossa caligrafia se faz difícil até para nós mesmos.

Porto Alegre, 17 de fevereiro de 2019

Início do horário de verão

Da escrita como cicatriz

Duas questões me acompanham nos últimos dias: como pensar e escrever em meio ao que estamos vivendo nessas últimas semanas? E como escrever uma carta por e-mail?

Te escrevo nessa hospitalidade do fogo, do aquecimento, do abraço.

Te escrevo alguns dias depois de tua última carta. Uma para dar uma decantação tanto no que queima quanto no que nos faz submergir. Fiquei pensando, o que é preciso?

O que é preciso para sobreviver?

O que é preciso para viver?

O que é preciso para...?

O que é preciso...?

O que é...?

O que ...?

O ...?

...?

141

Minhas férias me possibilitaram essa parada, que pouco temos no dia a dia, para fazer isso que não conseguimos, muitas vezes: escrever. Esses meses escutei duas coisas de um escritor, Marcelino Freire. A primeira é que sempre estamos a escrever, mesmo quando não sentamos para isso, estamos a escrever quando damos aula, quando caminhamos, quando estamos em alguma confraternização. Para quem pensa a escrita, e mergulha nela, estamos sempre pensando na escrita. A segunda é sobre o ato de escrita, que acontece quando de fato sentamos e colocamos o que estamos pensando no papel, quando digitamos.

Gosto de esperar a escrita. É uma boa espera. Um tempo de conversação onde uma pessoa fala e a outra escuta. Sempre quando penso em cartas, essa é a imagem que tenho.

Conecto essas questões por pensar que as cartas podem ser uma forma/jeito/maneira de pensar a escrita como ensaio. As cartas dizem desse instante do vivido, do que acontece e é levada por uma escrita, por vezes, que não sabe onde irá terminar. Misturam-se assuntos, deixam-se questões em aberto. Fico pensando que a escrita de cartas acontece no momento que a caneta desliza pela primeira vez na folha em branco.

[...]

E como estão as coisas por Paris? Já começaram as aulas?

De memórias

Te escrevo cheio de imagens que desaparecem do/no meu olhar. Como as apercebenças (aperçue) que Didi-Huberman comenta. Imagens que passam e que se perdem em meio a tantas outras. Como os passantes que observamos quietos e em silêncio no movimento parado de uma espera no ponto de ônibus.

[...]

Sabes que tenho pensado um pouco nisso, como criar brechas em meio a esse caos social e político que estamos vivenciando. Tenho encontrado um pouco disso nas ações no trabalho e na imersão no pensar em minha tese. Adicionando também o tempo de ficar mais em casa e fazer coisas com minha companheira e amigos. Como circular em alguns lugares virtuais, a resistência precisa ser reinventada, eu diria, desmontada e remontada.

Pelo que consegui ver, em uma apercebença do teu texto, temos muito em comum. Eu venho trabalhando com três conceitos em minha tese: a montagem, a escrita e o pensamento. Tu trabalhaste bastante com a escrita? Como foi para ti trabalhar com o pensamento filosófico e a escrita? Acredito que aqui caiba uma outra pergunta: qual seria a diferença de uma escrita que reflete para uma escrita que pensa a educação?

142

Fico pensando no que Deleuze diz de uma solidão povoada. Sempre estamos rodeados de coisas e pessoas. Mas penso que a escrita tem um pouco de uma solidão necessária. Muitos escritores de literatura eram assim, sozinhos, mas não sei se estavam em solidão. Lembro-me de Kafka, Blanchot e de Proust. Fico pensando no Didi-Huberman, autor que estudo: para ele escrever e pensar o que pensa tem que ter uma solidão. Um tempo de escrita solitária. Um tempo de pensamento solitário para desenvolver sua escrita. Por mais que sempre esteja rodeado de pessoas.

Quem sabe depois do doutorado não faço esse movimento de aproximação, ou justaposição de campos de saber?

Uma micropolítica de vaga-lumes, para furar a escuridão, para possibilitar pequenos traços de luz para visualizarmos melhor o tempo em que vivemos. Não sei se conheces um texto de Didi-Huberman que fala sobre os vaga-lumes, chama-se Sobrevivência dos vaga-lumes.

[...] eu achei um texto do Tomas Tadeu que traduz, em um texto de Nicolas Rose, a palavra “agenciamento” dando o sentido de montagem. Achei uma boa sacada. Pensar o agenciamento como uma forma de montagem de coisas.

[...]

Bom, fico por aqui, escrevo apenas um bilhete de tempo. Ou para o tempo, sobre o tempo.

Enquanto te escrevo, aqui do Brasil, para Portugal, deves estar no Japão. Demorei eu dessa vez no retorno. Acabei ficando uns dias, entre o final de fevereiro e o início de março, retirado em Montevideu para escrever. Consegui dar um corpo bom para a tese. Até o final do mês quero te enviar o primeiro rascunho de uma montagem em andamento do meu texto.

Como diria Deleuze, não se escreve sem uma necessidade, e a necessidade que temos hoje é fazer o tempo que temos criar mais tempo, sistematizar o pensamento de uma forma que em uma ou outra noite durante a semana, ou em um ou dois finais de semana por mês, essa escrita ganhe corpo. Ganhar tempo no tempo, corpo na escrita, escrita no corpo em um tempo que se faz corpus.

Buenas, queria só encaminhar esses breves pensamentos.

[...] No projeto que qualifiquei em junho desse ano não tinha ao certo ainda com quantos iria me corresponder. Depois da banca que afinei um número, que a princípio ficou em onze. Para chegar a esse número eu realizei um mapeamento no banco de dados de dissertações e teses da Capes com um número x de descritores. Foram quatorze composições com as palavras escrever/escrita/montagem/pensamento/educação. Encontrei no banco de dissertações e teses da Capes 773 resultados com a composição dos descritores, sendo 499 trabalhos de programas de pós-graduação em educação (que é o recorte que tenho feito, dado minha área ser a Educação), não repetidos nas buscas ficaram 467. Destes 467 refinei para 73 documentos que se aproximavam mais das minhas temáticas pelos resumos e palavras-chave.

143

Mas me conta como está esse teu processo de estudo? Como tens organizado ele?

Hoje à noite, domingo, estou indo para Montevideu. Vou ficar uns dez dias lá para tentar organizar o meu processo de escrita final. Vamos ver se consigo render um pouco.

Como não ficar cego pelas luzes que ofuscam o olhar? Como pensar em possibilidades e brechas quando algo prende nossa vontade?

[...] Recordo-me que nas cartas que enviávamos um ao outro sempre escrevíamos algo no envelope, uma das escritas mais frequentes era “força e luta”, se não me engano.

[...]

Deve ser muito ruim perder todas as informações.

[...]

Para terminar essa divagação desta carta sem pé e nem cabeça, como é uma escrita que se move pelo sentimento e pelo que emerge do coração e passa para as pontas dos dedos, deixo um fragmento desse poema de que falo.

Porto Alegre, 24 de abril de 2019

II - Será possível resistir?

Início dizendo que a democracia queima. Antes de te escrever outras coisas.

Queima pelo momento que vivemos. Sim, é um momento democrático ainda, mas me pergunto até quando?

[...]

Não poderia me corresponder com 73, pelo número. Olhando esses trabalhos, escolhi pelas temáticas de pesquisa e dividindo pelo número de trabalhos nas universidades cheguei a um número de 11. Não tinha pensando no gênero ao montar o processo de trocas de cartas. Olhando agora para a minha lista, tenho dez mulheres e um homem. São três Teses e oito Dissertações. Uma da Puc SP, duas da UERJ, uma da UFPEL, três da UFRGS, uma da UNICAMP, uma da UNISC, uma da Universidade Federal de Juiz de Fora e um da USP. Do Rio Grande do Sul, a grande maioria conheço, são cinco trabalhos, três de São Paulo, dois do RJ e um de Minas.

[...]

Voltei logo após o carnaval e fui engolido pelo trabalho. Não tive quase nenhum tempo para ler ou escrever. Fiquei pensando: como se escreve nesse cotidiano que vivemos? Como vocês professores dão conta de orientar, planejar aula, dar aula, ler, escrever, publica? ... Escrevia antes para alguém que parece que existem devoradores de tempo, que ficam consumindo nosso tempo, comendo ele, correndo atrás da gente, ou melhor, à nossa frente e consumindo todos os segundos do nosso dia. Lembrei-me de um filme que fala sobre isso, O preço do amanhã, lembrei-me também agora de um livro que faz tempo que quero procurar e comprar e nunca faço, Momo e o senhor do tempo.

Preciso. De tempo. De forças. De resistência. Tua questão, sobre que livros memorizaria, me fez pensar bastante. O que gostaria de guardar na memória para compartilhar com outras pessoas? O que gostaria que fizesse parte de mim? Peguei-me pensando que leio muito mais coisas teóricas do que literárias. Já li muita literatura. Quando era criança e adolescente me escondia em meio aos livros. A leitura era minha linha de fuga.

Tu falas em tua carta sobre o começo, e como disseste, essas cartas, essa correspondência é um diálogo a muitos. [...] Começar é difícil mesmo. Lembrei-me de um livro que te deixo como indicação: Livro dos começos, de Noemi Jaffe.

Sempre que vejo tuas postagens do que vens criando em aula, com os alunos, fico pensando na potência do pensar/pensamento do entre imagens-palavra.

[...]

Estou, nesse momento de pesquisa, realizando trocas com onze pessoas de cantos do Brasil, e de Portugal. Tem sido bem interessante o uso desse recurso das cartas, principalmente para mim.

[...]

Com amizade.

Sobre o tempo

Como hoje irei ao correio, resolvi lhe encaminhar algumas palavras.

Desde que recebi sua carta, por sinal já faz quase um mês, fiquei pensando nas pinceladas que você traz. Nessa parada do tempo - cada vez está mais difícil acharmos um intervalo para realizarmos determinadas coisas de nossa vida, principalmente escrever; o convite à hospitalidade -, sabe que li pouco sobre isso, leio pouco o Derrida, mas me parece um conceito tão potente, tão “simples”, nisso do que toca a palavra, mas tão intenso no ato e no gesto do fazer; a lembrança de que somos sempre estudantes - lembrei-me do Larrosa em um texto sobre o estudar, não me recordo muito bem dele, mas me fica essa sensação da necessidade de estudo, o que me remete ao tempo novamente: para estudar temos que parar, realizar paradas para ler e para escrever. Esse final de semana escrevi na minha tese um fragmento de um texto de Benjamin que diz “coleccionar é um fenômeno primevo do estudo: o estudante colecciona saber”; suas perguntas, que dialogam com as minhas sobre esse ato de escrita/escrever.

Estou iniciando a leitura de um livro do Agamben, O fogo e o relato. Na escrita inicial, das tradutoras - Andrea Santurbano e Patricia Peterle -, referem-se a “um retorno que se faz necessário para o próprio pensamento, e uma exigência que se torna constitutiva do movimento da própria escrita”. Essa questão do tempo que vem se repetindo, retornando, penso que se dá nesse processo do movimento da escrita.

145

Acho interessante pensar nesse movimento do desejo, para além de um processo geográfico.

Penso que a escrita tem isso de um atravessamento que nos convoca a pensar em outros sensíveis. Como pensar a escrita de uma outra forma e escrever do mesmo modo? Não sei se isso é possível. É algo sobre o qual venho conversando muito no meu doutorado, a forma arrasta, por vezes, o conteúdo. Se quero escrever com uma partilha do sensível, enquanto conteúdo, essa forma escrita também tem que vir em um outro tom, como um furo, uma brecha.

É legal ver sua carta margeada por literatura. Penso que a escrita acadêmica tem que ter mais isso, mais literatura para potencializar o pensamento de outras formas.

As cartas, penso, possibilitam esse ato de pensar pela escrita, acho que sempre vou repetir isso...

Um bom ano para você. De (des)(re)territorialização em palavras, vidas e escritas.

P.S: escrevo-lhe algumas linhas para essa montagem de escrita.

Escrever é isso que faço.

Junto as letras que formam as palavras.

Palavras que formam frases,

Mas algo ainda falta.

Retorno do tempo

Escrevo em uma tarde chuvosa, dessas boas para ler um livro, ou escrever uma tese. Na ficção seria um dia ótimo, não fosse os atravessamentos da vida, o cansaço e a resolução de questões do cotidiano.

Tem alguém que escreve sobre isso, os traços errantes do pensamento, não me recordo quem. Mas penso que vivemos sempre com medo de errar a caligrafia, de não escrever na linha, ou escrever de forma torta, como essa escrita. Esquecemos que é isso que produz algo novo. Produz um desvio no pensamento. O que por vezes esquecemos é que sempre, ou quase sempre, é necessário um procedimento de desmontagem e remontagem das coisas e das palavras.

Retomo novamente algo relacionado ao tempo, que acredito ser o mote desta carta, e que na verdade é sobre o que estamos conversando nessas missivas. Como escrever em meio à vida? Em meio ao dia a dia? Somos atolados de coisas para fazer, por isso não suportamos as esperas. São aulas para dar, projetos para terminar e revisar, artigos para escrever, leituras de livros e de textos – do nosso interesse e dos alunos -, são reuniões a que temos que ir, coisas a preparar. Isso sem contar que temos uma vida fora dos processos de trabalho e de escrita. Tudo exige tempo. E nesse tempo como escrever?

146

Hoje pensava no que disseste sobre o ato de ler, “ler alguém é, certamente, um acto de olhar e conhecer o outro”. Fiquei pensando nisso e me lembrando das minhas leituras e dos autores que dominam minha biblioteca em construção. Fiquei com duas perguntas nesse começo de escrita: como se inicia, se começa uma escrita? Quais são os autores que mais te acompanham?

Sei que Borges é um dos teus autores.

Gostei bastante da tua ideia de justaposição – sobrejustaposições. É uma ideia potente. É legal ver que isso te acompanha desde o teu percurso de mestrado. Sabes que a ideia de montagem para mim vem há bastante tempo circulando no pensamento. Mas foi no doutorado que pensei em escrever sobre isso.

Esse fragmento me levou a pensar em uma questão, que às vezes parece simples e até um clichê, mas que alimenta o desejo da escrita? O que alimenta a tua vontade de escrever, ou melhor, o que alimentou a tua vontade de escrever uma dissertação e uma tese? O que alimenta o teu desejo por continuar a escrever, pesquisar e pensar sobre educação?

Como comentaste também em tua carta, tempo de resistência, e quem sabe a escrita seja uma linha de fuga possível para isso.

No tempo que corre te deixo um grande abraço.

Como anda a viagem? Muitas imagens para ver e pensar nesse velho mundo?

Sua dissertação também foi sobre um certo atravessar fronteiras - aqui me lembrei de algo bem bonito que o Didi-Huberman comenta em uma fala. Ele diz sobre a forma das imagens, que todas as imagens são migrantes, todas as imagens migram, elas passam, custe o que custar. Elas migram no espaço e no tempo (como sobrevivência). São como imagens de selos postais. São imagens feitas para migrar, para atravessar fronteiras -, sobre o trabalhar com a escrita para um certo atravessamento de mundos. Trago a dissertação e a tese, que fazem esse movimento de passagem, custe o que custar. Pergunto-lhe: o que vivemos hoje, no Brasil e no mundo, como isso atravessa e faz pensar a escrita em educação? Como essa escrita pensa o que vivemos no país e no mundo?

Pensei na escrita de uma tese/dissertação: como transmitir a questão da pesquisa?

Dos livros e textos lidos. Das conversas tidas.

Sentar, após um mês de receber uma carta, encontrar um tempo para dar um retorno, no caos do cotidiano, não será isso uma pequena resistência? Um parar para escrever? Parar para pensar um pouco? Quais intervalos de tempo criamos para dar conta dos acontecimentos que circulam na nossa vida?

147

Escrevo muito à mão. Mas escrevo para mim, minhas anotações no caderno sempre me acompanham. Nos papéis avulsos em que faço rabiscos de pensamento.

Penso que nesse momento de finalização de escrita ficamos com a pele mais aberta e sensível. Isso pode doer mais, pois como alguns teóricos já diziam: o mais profundo é a pele.

A segunda questão parece ser mais fácil de responder, ou pelo menos de traçar alguns pensamentos. Poderia dizer que o e-mail é uma certa modernização do processo de troca epistolar, como nesses casos em que a escrita é realizada com um ato de pensamento, em que se para para pensar no que se estará escrevendo, deixando que um fluxo contínuo de palavras verta pelas pontas dos dedos que digitam no teclado. Tem uma certa diferença quando escrevemos um e-mail, no nosso processo de trabalho cotidiano, de quando sentamos para escrever palavras a outra pessoa buscando uma correspondência. Não sei o que pensa sobre isso ...

Buenas, acho que já escrevi bastante. Poderia ainda escrever mais um punhado de coisas que passam pela minha cabeça.

Estamos também falando de atmosferas, sensações e sentidos. Portanto, te escrevo nesta manhã de segunda-feira em que sol e a chuva disputam espaço.

Penso que meu processo de pensamento sempre esteve atrelado à produção de escrita. Acredito na potência da linguagem, da palavra, mas também do indizível. Por esse motivo, atrevo-me a escrever em linhas que ultrapassem o papel ou qualquer suporte. Chegando a uma sensação de epiderme.

Estou aqui estudando, mas resolvi escrever a você. Vou falar do meu processo de escrever o projeto de mestrado. Depois de ler seis livros estou iniciando o meu texto. Significa dizer que fiz anotações durante a leitura e estou iniciando pelas mais recentes, então coloco no papel as citações e meus comentários e desse modo vou amadurecendo as ideias para escrever o trabalho.

148 Creio que até amanhã termino de escrever citações e minhas impressões para só então iniciar o texto propriamente dito. Em arquitetura é como se estivesse desenhando o anteprojeto, onde traçamos as primeiras linhas, verificando referências e alimentando a massa criativa no nosso cérebro. Estou no caminho....

Bem, fiquei algum tempo pairando na palavra “começos”, que sinto que foi seu desassossego, no bom sentido, para dar inícios às correspondências/conversas de tua pesquisa e às que estão ainda no campo do porvir.

Preciso confessar o hiato de tempo desta segunda carta. Havia iniciado uma escrita em outro momento, mas não dei conta de desenvolvê-la. Tenho sido absorvida pelas responsabilidades acadêmicas, pessoais, de trabalho e ainda por uma angústia profunda de ter um familiar muito doente. Sei que vivemos no limite dos acontecimentos, que a vida não espera e precisamos decidir. Mas as urgências nos deixam desarmados.

[Lembrei da questão da montagem no livro de] Michaud, Aby Warburg e a imagem em movimento. No final do livro no capítulo Mnemosyne II.

Acho importante que a palavra seja corrente elétrica, que ao fluir e se relacionar a outras correntes liga engrenagens inimagináveis, produz efeitos intensos.

Aproveito para te dizer também que vou na próxima semana fugir do mundo real durante um mês. Vou passear até o Japão e só regresso a Portugal no dia 7 de abril. Por isso, não estranha a demora na minha resposta.

Um abraço.

Teu sensível e piscante convite chega em tempos de despedida, de desligamento. A vida trata de atrair os dispostos, e tu vens pela segunda vez em tempos de despedida.

[...] Acho que foi Bauman que afirmou, em algum dos seus livros, que a espera não é bem vista na sociedade [algo assim]. Claro, aí se justifica um agir imediato. É tão comum a frase: “isso é pra ontem”. A sensação é de dívida. [...] Mas, voltando ao assunto um tanto paradoxal entre o comum e o raro. Tenho para mim que o sentimento da espera também é raro, porque você pode também esperar e ter a consciência de que nada pode acontecer, e isso, é raro. No nosso caso, não vejo a espera como uma obrigação nem da sua parte e tampouco de minha parte [é claro que, enquanto pesquisadores, nos responsabilizamos via termo, Universidade e Comitê de Ética, em seguir com a pesquisa], mas algo que simplesmente está entre as esperas cotidianas, mas que se difere dessas esperas, porque é alegre. Não sei se me entendes. Enfim, há leveza!!!

Obrigado também pelo documento que trabalhaste com os teus alunos, em que partias do vídeo Retrato de Ulisses. Como correu a aula? Eu confesso que desconhecia a técnica cut-up do Burroughs. Vi os links que incluíste no documento e fiquei a pensar que é uma técnica muito libertadora, que abre a escrita ao acaso. Às vezes tenho a sensação de que sou e escrevo de um modo altamente racional e pouco dado ao improvisado e ao espontâneo. Talvez me fizesse bem experimentar essa técnica ou uma outra similar.

149

Antes gostaria de sinalizar como foi feita a escritura desta carta. Fui e estou tecendo-a por partes. Não tive pressa em te responder. Leio e releio tua escrita, tua sintaxe, teu traçado de letra, estou compondo afetos. Acredito que uma resposta ansiosa não permite o experimentar que Larrosa propõe com seus escritos.

Gostaria de não titubear e dar-te uma resposta precisa, confiante. Mas se o desenho estiver pronto, o que nos fará traçar novas linhas? Penso que esta seria uma estratégia de trazer Deleuze para compor esse notável, arriscado e prazeroso exercício: “escreve-se sempre para dar a vida, para libertar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga”. Utilizemos nossas armas ... Pois pensar também é uma violência. Com afinco, existir e (re)existir são dois lados da mesma moeda.

Uma das questões de meus estudos é tentar pensar o que pode fazer de um professor alguém que escreve ... Não a escrita burocrática do preenchimento dos diários, relatórios, mas uma outra escrita ainda a ser inventada ... São tantas perguntas, há tanta coisa ressoando, fazendo barulho ... Que bom poder pensar em

algo que temos em comum, nossos barulhinhos, sons, perguntas...

Adianto que talvez saiam mais insignificantes, afinal entre o traçado do pensamento e a arquitetura da caligrafia há, nesse instante, páginas e momentos em brancos.

Não vou me estender. Agora já é dia 22. Estou sonolenta.

Cut-up recebido III
Lisboa, 11 de dezembro de 2018

Estou um tanto inibida em responder esse e-mail.

Tentando encontrar formas de não me justificar pelo silêncio tão longo, porém necessário. E, ao mesmo tempo, lançando a necessidade de um sincero pedido de desculpas pelo aparente descaso com seus escritos.

150 Creio que você pensa a repetição de forma deleuziana, que se opõe à repetição do mesmo. Baita tese de Deleuze, hein? Diferença e repetição. Trabalhei um pouco com este conceito na minha tese, pois entendo que no jogo de escrita há processos necessários de repetição. Entendo que tais processos estão vinculados à tradução crítica e os movimentos de transcrição do arquivo. Somos tradutores desde que nascemos, não tem outro modo de estar e viver neste mundo, senão traduzirmos. Para traduzir é necessário repetir o texto original. Uma repetição que altera de algum modo o texto e vai imprimindo em nós um estilo de escrita. Para mim, estilo tem a ver com o amor que sinto pelos autores que eu leio. É como se eu quisesse imitá-los, entendes? Barthes, é quem escreveu sobre isso, na obra *O rumor da língua*.

Amanhã viajo em férias e estou levando comigo livros para me ajudar nesse caminho. Eu sei que preciso de mais algum tempo de leitura para que isso ocorra, mas sei também que vou encontrar a pergunta.

Atualmente, tenho vivenciado as primeiras inserções de um novo movimento de escrita e pensamento. Ao ingressar no doutorado em Educação, começo mais uma tentativa de escrever e me inscrever. E assim, como na dissertação propor outras sensibilidades.

Dizer-lhe também que me relacionei com essa (sua) interpelação impossível e anacrônica de Warburg para Huberman. Fez-me lembrar de um comentário que um professor meu da faculdade uma vez fez. Dizia ele que certos pormenores narrativos [...] Não me recordo ao certo que pormenores eram esses a que ele se referia, mas ficou comigo a ideia de que as coisas estão em permanente expansão e de que o futuro mais não faz do que alterar, transformar, reescrever e classificar o passado (e vice-versa).

Que delícia receber sua carta. Nesses tempos em que nos chegam pelo correio só documentos burocráticos, que bom poder parar para ler uma letra trêmula, um tanto viva, com falhas, buracos, uma produção inquieta, perguntas que se respondem com mais perguntas.

Nossas pesquisas devem ser paridas dentro de um prazo. Como saborear, experienciar o que nos afeta e acontece se os alarmes não param de nos lembrar que está na hora de acordar?

Infelizmente, preciso findar por aqui, pois tenho uma banca daqui a pouco.

Querido, seguimos conversando. Creio que a última questão há mais a dizer.

Cut-up recebido IV

Viçosa, 13 de novembro de 2018

Irei te escrever a lápis, ando muito errante.

Tens razão ao dizer que há tempos penso sobre a escrita, talvez antes mesmo do mestrado, já na graduação em Pedagogia e na especialização em Psicopedagogia [...]. Sandra foi um acontecimento na minha vida, no que se refere à escrita, talvez tenha sido em uma de suas aulas que eu escrevi pela primeira vez. É louco dizer isso, né? Entendo a escrita para além da reprodução, para além das aspas, embora, escrevemos sempre com aqueles que amamos e a nossa escrita é um testemunho desse amor (aqui tem Barthes, reparou, né?). Tenho a impressão de que escrever se dá no meio de alguma coisa, entende? Também acho que escrever é doloroso pra caramba, uma frase que eu digo para as minhas alunas na graduação é: “pensar dói, mas é libertador”. Essa frase foi parar até em TCC, hehehehe. E o que dizer dos aportes teóricos que escolhemos para ler, escrever e pensar nos problemas que criamos? Eles nos tiram o chão, não achas? E isso move os eus em nós! Na minha tese trabalhei com o conceito de arquivo, tradução, e, sobretudo, a invenção de procedimentos de leitura e escrita que gerou um Jogo.

151

Quero saber do livro para ler, do café para tomar com um amigo, do filme que quero assistir, do sorriso, do afeto, da troca, quero resistir. Quero viver.

Gosto de pensar assim, eu e tu, Elisando, dois estudantes buscando compor algo que ainda não sabemos exatamente ... Dois estudantes que se atrevem, se arriscam...

Sobre a escrita de cartas...

Papel. Caneta. Envelope. Selos. Ir aos correios. Postar. Esperar.

Em tempos voláteis, quase que instantâneos, onde tudo é para agora, trocar correspondências é investir em reexistências (juntei resistência e existência e coloquei no plural propositalmente!).

É pedir calma para a tempestade.

E eis, então, que tu escreve na carta: “Tudo isso por que eu não sabia muito bem por onde começar e fui atrás de uma palavra.” É isso: o que concebemos como “inícios” tomam velocidade e aparecem no meio do percurso.

Escrevemos em educação para escrever em vida, em compasso, em traço, em verbo, em algum mapa, escrevemos para habitar. Escrevemos em educação antes que soe o sinal da última aula, antes de cantar o hino perfilados no pátio, antes de gravar o vídeo para enviar para o MEC, escrevemos depois também, depois de enfrentar o contracheque, o contraturno, os terraplanistas, os que nos acusam de doutrinação. Escrevemos em educação apesar das ovelhas e de seus pastores. Escrevemos em educação para seguir em educação, para planejar e registrar percursos impensáveis. Escrevemos porque nos encontramos com aqueles que nos fazem escrever, com aqueles que nos fazem franzir a testa, escrevemos pelo que faz nosso cabelo ficar grisalho, por aquilo que faz nossa atenção se voltar para o que acontece atrás de nossos ombros. Escrevemos porque é pesado não escrever aquilo que em nós se inscreve. E também não é leve.

P. S.: Ainda não consegui ler o texto que enviaste, mas conto fazê-lo em breve!

Cut-up Recebido V

São Paulo, 22 de dezembro de 2018

152

Te escrevo sob a temperatura mais baixa em que estive por este anos ... Que só te pede coberta, leite com canela e filmes/ou livro.

Cartas são astutas, pois são, talvez, o único estilo que a academia permite e aceita que possibilita fabricar desvios nessa linguagem tão cinza dos trabalhos acadêmicos.

É uma noite chuvosa aqui no Rio, as águas de março vieram em abril. As notícias não são animadoras... Hoje trabalhei em casa, me ocupando dos afazeres de uma professora quase em final de bimestres. Fiz uma pausa. Pausa para escrever para ti, contigo...

Ou seja, trata-se de pensar o texto não como uma narrativa linear e/ou meramente representativa do campo pesquisado, mas dele próprio – o texto – como laboratório.

Achei interessante, quando partilhas tua experiência de docência, que colocas a escrita em relevo, laboratório de experimentação... Me fez pensar que “dar/fazer/co-produzir uma aula” também é constituir uma narrativa, uma escrita com gestos, com o corpo. Como um entrelaçamento, me parece interessante pensar escrita e docência. Sei que escolhemos, os dois, realizar nossas pesquisas de doutorado utilizando a escrita de cartas como elemento presente.

Nesse sentido, pergunto-te se já alguma vez leste alguma coisa do autor ar-

gentino Jorge Luis Borges. Para mim, ele materializa muito bem essa ideia, através da maneira como concebe o funcionamento do tempo e do espaço e de como inverte (con)funde a cronologia e os tempos passado – presente – futuro. Sugiro-te dois contos em particular [...].

Refletindo sobre a importância, em um primeiro momento, de escrever uma carta [...]. Refletíamos com tempo e ao sabor do vento.

Obrigada por compartilhar esse momento da tua vida!

Abraços e até mais!

Cut-up recebido VI
27 de fevereiro de 2019

Peço mais uma vez desculpas pela demora em responder esta carta/correspondência/e-mail/nome que quisermos e pudermos dar a essa conversa que se inicia.

Penso que escrever pra mim é sempre da ordem - desordem - de tentar desmontar o que tomo como meu, do campo de um eu pessoal, egoico, para se desfazer, se fragmentar, se deformar e poder encontrar coisas que foram ensinadas a mim como sendo minhas, mas que não o são. Isso, obviamente, também em educação: para que eu deixe de ser, ou rache as palavras e representações que eu uso e reproduzo em sala de aula - sobre escola, currículo, ser professor, estudante etc. - nos espaços formativos que ocupo; bem como na composição de um texto acadêmico, onde vou juntando partes, fragmentos de textos originais, desmontado-os para montar um novo mosaico, num jogo de desmonte-monte fluido na ideia daquilo que desejo escrever; e também nos textos “mais poéticos” que lanço em meu blog ou caderninho de bolso, com palavras soltas, fora da idealidade de linhas coesas, desmontado em si mesmo, muitas vezes desconexo, me permitindo vazar pelas formatações de textos e escritas que “deverão ser lidas e entendidas pelos supostos leitores”.

153

Escrita floco de neve: pequenas leituras do cotidiano, a poesia no ônibus, o grafite na rua, a orelha do livro que lemos de pé na livraria, o cartaz dos nossos alunos no corredor da escola, a tatuagem na pele e a pele do rapaz que está na fila do banco, a letra da música que insistimos em ouvir, flocos finos, singulares, únicos, delicados, porém afiados. Eles se acumulam e formam uma grossa camada de gelo sobre nós; se conseguirmos nos mover sob o peso e a pressão que nos causam, podemos remover com uma pá no final do dia. A ferramenta para a escrita floco de neve é a pá, que remove em quantidade sem quebrar a estrutura. Os flocos aparecem no texto, ainda brilhantes e afiados.

Como combinado, envio-te o texto da minha próxima instalação – mais uma

colagem e reescrita de vários textos do Borges – (muito embora ainda não tenha recebido a tua resposta à minha carta anterior).

Aceito a proposta de bricolagem da escrita. E convido a se sentar comigo no banco da Praça.

Então em resposta a você, não tenho como me desconectar com nosso momento histórico.

Então, o meu tempo vai ficar apertado!

No mais, boas festas e que 2019 seja de luta e conquistas para todos nós.

Abraço.

Cut-up recebido VII
Santa Maria, 28 de maio de 2019

Aceito com muito prazer o convite para uma conversa epistolar. Antes de mais nada, preciso te dizer que finalizei neste momento a leitura de *MONTAGEM [sobre o escrever em educação]*. E se finalizei, quer dizer que comecei... Que aprendemos juntos como começar a escrever.

154 [...] Te convido para fazer um exercício que fazemos com a garotada do projeto de filosofia em nossa escola... Numa de nossas experiências de pensamento, uma menina chamada Sara, numa visita de estudantes de outra escola para pensar conosco, sugeriu que suspendêssemos o momento inicial das apresentações, pois, segundo ela, “bastava saber que éramos todos estudantes”... Essa fala sempre ressoa, esse som, a voz de Sara nos convidando para o que talvez seja o experimentar uma hospitalidade incondicional, do modo como Derrida defende...

E aí me perguntei: o começar pelo meio, a que me referi aqui, já não seria uma desmontagem? Principalmente a desmontagem de uma noção enraizada de que conhecimentos e saberes possuem uma origem única e principal – tronco de uma árvore - e se ramificaria – galhos e nós. Veja aí a beleza do roubo do conceito de rizoma, em Deleuze e Guattari, para mostrar que nosso pensamento-vida e, portanto, a produção de conhecimentos e saberes, estruturam-se de forma descentralizada, ampla e heterogênea, em contraponto ao modelo arbóreo de pensamento, que é centralizado e regido por uma hierarquia.

Nesse sentido, parece-me que somos mais (des)montados do que montados por um texto (no meu caso com imagem).

Imediatamente, lembrei-me do famoso uso do conceito de Rizoma (que encontramos no *Mil Platôs vol. 2*), roubado por Deleuze e Guattari, para aplicá-lo no pensamento filosófico, ou como eles concebem o modo de pensar que se diz filosófico: “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis”.

A escrita me vem assim com cor e gosto de amora, gosto de infância... Escrita pode ter gosto? O que significa gostar de escrever? Escrever com gosto? Sempre me interessei pela escrita de cartas, por quem mostrasse gosto por esse modo de escrever... Lembro de uma amiga professora que escrevia cartas ao filho ainda no seu ventre, a uma criança por nascer...

O uso das cartas como instrumentos de produção dos dados pode ser uma tortura para aqueles que se distanciaram da escrita.

Galeano: "todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que mercê ser..."

Vou ficando por aqui, pois hoje ainda irei escrever, meu dia não acabou.

Abraço.

Cut-up recebido VIII

Lisboa, 5 de março de 2019

Voltei para as canetas! Mas te confesso que prefiro o lápis.

Eis que estou aqui, te escrevendo.[...] Foi justamente com esse grupo da PUC que tomei conhecimento do Didi-Huberman.[...] O título do livro é Diante do tempo... Estamos, no curso, nos dedicando a pensar o tempo, que é um assunto desafiador e que mobiliza muito... Tanto já se disse, tanto já se pensou, tanto já se escreveu e tempo continua a nos perguntar e continuamos a perguntar o tempo... Como construímos nossa relação com o tempo? Qual a relação da escrita com o tempo?

155

Escrevemos em educação, que é onde nos encontramos, em nossos movimentos, nossos deslocamentos, em nossas fronteiras fixas e móveis. Escrevemos para certificar nossa existência docente no passaporte que carimbamos cada vez que encostamos nosso dedo no ponto eletrônico no colégio, quando abrimos nossos olhos no ponto cego da aula, e quando chegamos no limite de cada linha fechada por um ponto final.

Acredito que é necessário ao professor apresentar um repertório cultural vasto, conhecer e abrir-se às mais variadas experiências e afetamentos que a literatura pode proporcionar. Não apenas a literatura, mas as artes em geral. Não se trata de pensar que a arte salva, longe disso. Então, retornando ao processo de escrita dos alunos, percebi o quanto foi desafiador para eles escreverem de outro modo. Tenho perguntado, após uma tarefa de escrita, como foi para o aluno escrever. Geralmente, ou melhor, quase sempre, os alunos sofrem mais, quando a proposta é escrever de forma não acadêmica. Neste ponto poderíamos, sem sucesso, elencar alguns motivos, que para mim são mais profundos do que aqueles que já sabemos.

Primeiramente respondendo a sua segunda questão, entendo que escrever uma carta por e-mail, para mim, não tem diferença alguma de quando era

escrita no papel. Claro que há diferenças, mas a essência é a mesma. Você se dispõe a estar por um momento em comunicação com o outro, isso é o que mais importa na minha visão.

Eis-me aqui. [...] Como escrita, palavras, sonhos, vida. [...] Eis-me aqui. Olhando para mim mesmo, para aquilo que constitui e aquilo que me tornei.

A leitura para mim não foi paixão ao primeiro livro, demorei para me empolgar, mas aconteceu e hoje faz cada vez mais parte da minha vida. [...] Talvez possa dizer que a minha mente sempre leu melhor desenho, arquitetura e imagens do que texto, mas hoje meu desafio é a linguagem escrita. Meu orientador disse que escrevo bem, com clareza, isso me estimula a continuar, significa que estou no caminho certo.

Enfim, estamos em estado de conversa infinita, de falas inacabadas, de giro e sobretudo de contato. Sim, não se esqueça de escrever.

Cut-up recebido IX

Porto Alegre, outono de 2019

Começar algo é sempre uma tarefa difícil. E escrever uma primeira carta a alguém que desconheço não é exceção. Talvez o verbo “desconhecer” não seja o mais apropriado, já que ler alguém é, certamente, um acto de olhar e conhecer o outro.

156

Por que nossos inícios de escrita ainda são tão sofríveis, não é? Não tem de ser, mas nessas horas, quando a ideia ainda é apenas uma linha solta, nos contorcem como larvas!

Você [...] se tivesse que deixar um rastro, uma inscrição num lugar público, qual seria esse lugar e o que deixaria escrito?

Como encontrar tempo para escrever por entre aulas? Forçar pausas. Deixar às vezes de sair, ver amigos, afetos, de ver um filme... Para cobrir o coro de uma paralisia necessária para escrever para um objetivo em específico. Não gosto muito disso, porém, era algo que, depois de um tempo vendo o projeto tomar consistência, fui gostando e a escrita tomando forma vai dando um gás na necessidade de parar algumas horas dos finais de semana.

Razão da viagem: uma estranha vontade de respirar antigos e novos ares.

A Viação Rio Doce me transportou, o plasil me dopou e o mar, com sua marésia, me despertou depois de um tempo de viagem...

Já havia lhe dito que achei muito interessante a sua proposta de pesquisa. Deleuze, em Diálogos, fala do método do cut-up de Burroughs, já ouviu falar? Tem muito a ver com o procedimento de montagem. [...] Julio Groppa Aquino vai nomear o procedimento de montagem de arquivamento (ou seja, se refere a tudo aquilo que recolhemos para compor as nossas matérias de pesquisa), já a arquivização seria a transcrição dessas matérias, entendes?

Quanto à produção do texto do meu projeto eu até estava no cronograma, porém deu “ruim” no HD externo onde deixei tudo de 2019 e ele resolveu se “suicidar”, caiu e morreu. [...]

O bom, já que estamos falando de processos, é que não sou 100% digital, então no meu caderno de notas achei todo meu roteiro bem explicado; sendo assim, não estou perdida e vi que em qualquer processo de escrita, ou melhor, de criação, o caderno de notas é fundamental.

Uma carta fútil. Mas com retalhos de espaços que esperam uma visita sua.

Cut-up recebido X

São Paulo, 8 de junho de 2019

Muito obrigado pelo teu e-mail. Gostei muito de receber e de ler! Que bom pensar que é possível ir comunicando com pessoas que ainda não conhecemos.

Caro amigo, não tenho muita certeza da afirmação feita por ti acerca da escrita acontecimento [...] acho válido buscar o conceito de acontecimento em Deleuze [...]. Isento do sentido filosófico, acredito que poderíamos pensar em uma prática de resistência aos automatismos do nosso tempo, que nos constituem sobremaneira na nossa forma de ser e de pensar. Agora, concordo contigo que pensamos enquanto escrevemos, visto que há uma exposição, que foge de certa forma de um EU absoluto, pronto, dado e verdadeiro. Minha impressão é de que no momento em que escrevemos e pensamos, estamos dando vazão a forças desconhecidas deste suposto EU. [...] Nessa lógica, ando grávida de eus... E penso o quanto uma tese pode gerar eus dentro desse nós.

157

Não sou boa com as vírgulas, nem com os pontos. Será em fragmentos, algumas pedradas, alguns flocos de neve, cisco no olho, tropeços e arrancadas. Será claudicante. Para escrever, primeiro a mão deve encontrar uma brecha, no peito. Não se trata de uma questão de tempo. A escrita encontra seu tempo, tem seu ponto de ebulição, que pode acontecer no meio da agenda atribulada que inventamos para não escrever.

Meu querido amigo, por hoje ficarei por aqui, pois tenho outras tarefas, antes gostaria de dizer que: os títulos dos livros que tu citaste são lindos. Os títulos chamam muito a minha atenção. Obrigada pela partilha e, por fim, quero concordar contigo, e de forma um tanto apressada, propor-lhe uma parceria de escrita de um artigo.

Mas, de qualquer forma, sempre é bom conversar e trocar pensamento contigo.

Assim, o escrever é quase como esta pedra de toque, pois me remete a tempos de pureza e sonhos.

Obrigado pelas tuas referências. [...]

Seguimos resistindo a essa servidão do tempo escrevendo e trocando nossas cartas. É o furo que o tempo não esperava que retornaria.

Como tem passado após o resultado das eleições? Por aqui já experimento um certo silenciamento em vários aspectos, principalmente naqueles detalhes cotidianos.

Uma palavra, um sentido, um signo nos capturam por algum incitamento inconsciente (ou consciente), e nos fazem pensar-escrever, dão vazão a alguma coisa em nós, que já não interessa mais de onde vem e para onde vai. Não achas?

Sou hoje o professor formado (montado?) por aquele texto que hoje ganha outras dimensões através de outros olhares, como o teu, por exemplo, que ainda encontram nele fios soltos para serem conectados a outras coisas.

Depois de tanto queimar na sua escrita, volto com a imagem da água refrescante do mergulho para quem sabe esfriar a alma que arde de medo e presentimentos... A resistência se faz necessária, com leituras, em estudos que insistimos em aprofundar, no tomar café com as pessoas na rua [...].

O que este tipo de escrita nos força a pensar sobre a escrita que estamos fazendo aqui? Que rastros tanto uma como a outra nos deixam a pensar? Qual a relação disso com a infância? É bem próprio das crianças rabiscarem as paredes... Muitas vezes são reprimidas neste gesto tão bonito, tão singular... As crianças são tão intensas, parecem não fazer separação entre tempo e espaço, está tudo circulando em intensidade...

158

Treze anos depois tu vens com a tua leveza, teus modos de vagalume, com esse piscar de uma luzinha, que entre um apagar e outro pontilha a noite de encantamento com um convite para trocarmos cartas sobre a escrita.

Desse modo, ainda que as produções acadêmicas sejam tão duras, creio que nossas micropolíticas são possíveis. E tenho trabalhado por uma escrita de vida combinada ao próprio exercício de viver. O que não é muito fácil. Penso.

Um abraço.

Ontem recebi a carta da Alida, a holandesa que passou por Ubá e atravessou a minha vida pessoal e acadêmica. Ela disse que “Ano Novo é momento de desejar que todos os sonhos se realizem!”.

Escrita tropeços e arrancadas: junte prazos, bibliografia, notas de rodapé, vinho, cerveja, post-its, marcadores de página e marca-texto, tesoura, navalhas e estilete para marcar a pele dos pés que insistem em andar no texto procurando pequenos trechos dos outros que escrevem para fixarem-se e sentirem-se seguros. A ferramenta para essa escrita é a joelheira, aquelas que eram cer-

zidas em nossas calças quando insistíamos em cair a cada passo dado. Com fortes joelheiras poderemos tropeçar e arrancar insistentemente. Até aprender a escrever nos desvios, nos atalhos, nos caminhos circulares, nas estradas vicinais.

Acredito que esse movimento está sendo encorajado pelos encontros que estou tendo com os textos de Deleuze, Guattari, Certeau, Federici, Hesse

A literatura sempre me possibilitou ter assas sem sair do lugar, mas esses encontros filosóficos da escrita da dissertação me encorajam a caminhar pelo estrangeiro.

Movimentos tímidos possibilitados pelo mestrado.

Nos meus estudos falamos tanto de invenção, fabricação de linhas de fuga, desejo, agenciamentos, axiomas, escapar, produzir... E sempre estou atrelada, amarrada, engessada nos meus confortos. No meu território.

E esse luto: “me faz escrever e falar”. [...] Minha escrita sobre a escrita virá em luto, em luta, a organização do meu texto será em doses homeopáticas de sobrevivência.

Precisei cunhar uma gagueira da língua para dizer do modo como me entendia pesquisador em busca de um título, mas também uma aliança com a arte e com as forças invisíveis e indizíveis de sentido que nos atravessam em uma experiência como é a de escrever uma tese. Tu bem sabes disso.

Quero sentir o que Alice experimentou quando se lançou naquela toca.

Como anda sua escrita? O que lhe é a escrita e o que lhe remete?

159

Cut-up recebido XIII
Viçosa, 11 de dezembro de 2018

La começar esta carta escrevendo “lembro-me dos tempos em que escrevíamos e trocávamos carta” [...]. Assim, quero dizer-lhe que inicio esta carta refletindo.

Escrita pedrada: com esta escrita podemos tentar usar algumas ferramentas, a indicação é o estilingue. Por se tratar de uma escrita que vem com os resquícios de infâncias, é uma escrita que, ao ser utilizada, com o estilingue, quebrará vidros, atravessará os espaços sem convites, incomodará os vizinhos. Esperamos apenas que essa escrita erre os passarinhos e as casas de abelhas.

Penso que há múltiplas formas de viver a escrita. Às vezes me parece que só se escreve porque se tem um problema de pesquisa; outras vezes, parece-me que não, até porque não teríamos tantos livros, até mesmo os de autoajuda. [...]

Creio que quando deseja seguir cartas você irá capturar “traições” e sua tese produzirá visibilidades e enunciações que provocam perigos aos saberes oficiais.

Já pensou no efeito que a escrita provocará nos personagens que deseja acompanhar?

Demorei para escrever, pois precisava acalmar minha alma que de certa forma queimava.

Tenho realizado alguns exercícios de escrita em aula. No semestre que passou ministrei uma disciplina chamada “Ateliê Literário”. [...] A disciplina acontecia no sábado pela manhã. Bem, foi uma experiência interessante como professora, pois percebia o quanto a escuta esteve presente nessa disciplina, em especial.

Nós que estudamos sabemos que a humanidade passou por muitas coisas e agora que estamos no turbilhão desses acontecimentos, creio que temos a obrigação, nesses “microencontros”, de fazermos a melhor e mais sincera história de nós mesmos. [...] Você está com a mente sã? Ou está enlouquecendo?

Um abraço cheio de carinho e admiração!

Cut-up recebido XIV
Rio de Janeiro, 3 de junho de 2019

Sinto muito por adiar a resposta à tua missiva. Mas estou também em um movimento de pensamento e vida que consome as horas do dia.

160 Escrita cisco no olho: distração, solidão, saudades, angústia, pontinha de esperança. Tudo que irrita e coça o olho daquele que escreve, tudo que exige pequenas gotas de colírio, exige que pare de escrever para voltar a escrever. É aquilo que pede que o outro olhe dentro de nosso olho para ver se ele também consegue ver o que nos incomoda. Geralmente o nosso incômodo é invisível a olho nu. Por isso a melhor ferramenta para essa escrita é o tapa-olho. Assim o cisco perde a importância e com isso ganha o olho, que ganha visibilidade ao ser escondido.

Confesso que estou feliz. Outro estado de espírito que é peculiar nesse contexto mundial que vivemos. Mas creio que isso é pura proteção para não pirar! Não consigo atuar na macropolítica, então atuo, na micropolítica, com atitudes e sentimentos que me representam... Rsrtrs

Porque eu queria muito escrever pelos meus cadernos de anotações algumas palavras soltas, blocos soltos de sentir, pensamentos desconexos, permissões do nada. Mas eu inventei de escrever um projeto de pós-doutorado durante as férias de fevereiro... E até há pouco era a única coisa que escrevia.

Primeiramente quero lhe dizer que a vida do trabalho chegou intensa me atropelando no primeiro semestre, tanto que só em julho parei para retomar meus estudos. Não estou reclamando, na verdade é só desabafo de como esse ano se apresentou. E em relação ao trabalho está tudo bem ... Na verdade foi ótimo, fundamental para poder estudar no segundo semestre! Só gratidão!

Enfim, os desejos produzem territórios e desterritorialização.

Tal cronômetro definiu e pintou de cinza até o formato da escrita, não somente da pós-graduação, mas de qualquer forma comunicativa que escape do

desejo do tempo.

A única exigência é que este quadrado não fique guardado, parado, estancado em uma gaveta.

Cut-up recebido XV
Santa Maria, 13 de fevereiro de 2019

Em primeiro lugar, dizer-te que esta minha demora não foi propositiva. Tenho andado com a cabeça feita um caos ... Mas é como dizes: a espera faz parte do processo.

Sobre desterritorialização.

Concordo com tua reflexão. Tal conceito escapa das linhas rodoviárias/aéreas/náuticas no sentido do deslocar entre lugares.

Desejo são processos de territorializar e desterritorializar.

Um desejo é algo produzido, fabricado. Sei lá ... inventado.

Continuo com a escrita e as leituras para finalizar a dissertação. Esse mês finalizo as coorientações e enfim, estou um poço de sensibilidades nesses instantes finais do mestrado.

E se pensássemos em algo para fazermos à distância? Escrever um poema que vai sendo cortado, remontado, acrescentado e transformado pelos dois? Ou começar apenas com uma pequena frase e ver o que acontece. Não sei. São apenas ideias para pensarmos.

161

Te agradeço muito pelas reflexões acerca da escrita, e penso que os teus questionamentos foram muito pertinentes, e que podem dar um “caldão” para a redação de um artigo.

Cartas são tão dependentes de produtos “velhos” que se tornaram engrenagens de romances. Porém, para nós, momentos de resistência! São fragmentos do pensamento, como disse, que saltam de uma ideia para outra eternizado pelos fecundos instantes que pirilampam entre o papel e a tinta da caligrafia ambulante.

Enfim, querido. Não sei se não abusei da tua paciência. A verdade é que eu adorei poder retomar coisas que estavam na superfície, mas intocadas por tanto tempo. Obrigada por essa oportunidade de me permitir pensar isso tudo contigo.

Talvez a nebulosa que atravessa minha escrita aqui tenha te deixado confuso. Mas deixo em aberto para que perguntes algo que tenha te afetado mais, se quiseres.

Deixo para ti esta imagem, uma mulher que escreve a uma criança no ventre...

Abraço carioca.

Olhei a data a já faz mais de uma mês que recebi tua carta...Na verdade, na correria do dia a dia, sempre me vem aquela vozinha me lembrando do que tu escreveste ...

Entretanto, estou no meio do processo de (re)escrita de um texto para uma nova instalação audiovisual. Está a ser tudo caótico e estou a entrar na fase em que acho que nada faz sentido, em que ponho tudo em causa e em que fico desacreditado de mim e do que faço. De qualquer dos modos, esta fase irá, certamente, passar. Por isso, quando todos estes sentimentos negativos forem embora e quando tiver uma versão minimamente final do texto, envio-te. Gostaria de ter a tua opinião, pode ser?

Penso que preciso me delongar, assim como tu, em algumas explicações... Primeiramente, estou lisonjeada com teu convite. Pelas aproximações e pelas conexões de nossas histórias acadêmicas, muito afinadas. E por acreditar que lançamos nossos trabalhos ao mar, por vezes revoltos, esperando que eles cheguem em terra firme. No outro lado do horizonte.

162 As palavras pesam muito. Carregar palavras e frases no coração engorda até nossa aura. E escrever com ficção é ser caminhante sem mapa. É tecer com o imprevisto. Trilhar com o inédito. Ou seja, é desesperador! Muito mais tranquilo arriscar na exatidão da ciência tradicional. Por isso gosto da literatura. O escritor vai prever como sua obra ressoa no mundo do outro.

Tua reflexão me fez vagar que essa temática não passou pelos meus filtros devido à presunção intelectual que deve existir em mim.

É bom te ler. Eu digo isso porque me faz pensar em algo ainda não pensado. Ainda, há muitas entradas no teu texto, parece-me que os parágrafos são porosos.

As questões [interrogações mais diretas] que tu expões, não são fáceis para mim, e penso que nem eu e tu estamos interessados em facilidades. Às vezes, penso que algumas pessoas usam esta argumentação apenas para não dizer, o que não é nosso caso, mas também não saímos por aí dizendo qualquer asneira. Essa atitude me parece ao mesmo tempo prudente e bonita. Acho que tem relação com a ideia de estar no meio, não achas?

Boa viagem, adorei Montevideú e principalmente Colônia de Sacramento! Imperdível.
Abraço.

P.S: A nossa caligrafia é bem difícil. Mas, por favor, não a tornes mais legível. Gosto dos “buracos” nas cartas, que vão sendo preenchidos à medida que as releio.

Torna-se importante elencar, além da apresentação dessas epístolas por meio dos *cut-ups*, alguns elementos que discorrem e se aproximam de possíveis pistas para a questão desta investigação, a saber, *de que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em Programas de Pós-Graduação em Educação desde o dar a ver da montagem?* Alguns componentes visíveis nas missivas - as que serão mencionadas fazem parte do acervo de epístolas recebidas - já aparecem em *Mar aberto*, como o tempo e a escrita.

Esses componentes aludem ao que fica não dito, por vezes, nos textos|teses|dissertações, ao que fica guardado nos arquivos digitais e não encontra lugar na limpidez do produto final a ser entregue. Como as cartas antigas que ficavam em caixas de sapatos, como comenta Compagnon: 'outrora, no meu tempo de estudante, pois se trata dessa era longínqua, ainda se escreviam cartas, muitas cartas, todos os dias, várias por dia, para diversos correspondentes, como homens e mulheres do século XIX, e se conservavam as cartas recebidas. Estas se acumulavam em uma gaveta que, com o tempo, transbordava ou emperrava. Quando isso acontecia, era esvaziada em uma caixa de sapatos para ser armazenada em cima do armário'²³⁹. Dois fragmentos, que acabaram não aparecendo na mesa de montagem dos *cut-ups*, falam sobre o guardar as cartas como quem guarda o tempo: *"sempre gostei de cartas. Tenho uma caixa no alto do guarda-roupa com caligrafias de pessoas que a vida nos levou para trilhas distantes"*²⁴⁰; *"a poucos dias, encontrei, em uma caixa, uma carta de uma amiga, postada no final dos anos oitenta, um pouco amarelada e carcomida pelo tempo, é verdade, mas ainda, consigo lê-la"*²⁴¹.

163

Outros dois fragmentos falam da potência do uso das missivas enquanto procedimento de pesquisa, dizem sobre a possibilidade da criação de um furo no pensamento da escrita acadêmica: *"cartas são astutas, pois é, talvez, o único estilo que a Academia permite e aceita que possibilita fabricar desvios nessa linguagem tão cinza dos trabalhos acadêmicos"* [cut-up recebido V], *"creio que quando desejar seguir cartas você irá capturar 'traições' e sua tese produzirá visibilidade e enunciações que provocam perigos aos saberes oficiais"* [cut-up recebido XIII].

Uma das palavras mais usadas na troca de epístolas, excluindo as preposições e os artigos, e que ficaria em primeiro lugar, é a palavra *escrita*, sendo men-

cionada 79 vezes, e *escrever* com 50 menções²⁴². Agrupando em um mesmo léxico, temos a palavra *texto*, com 26 menções; *dizer*, com 19; *escrevemos* com 16; *palavra* grafada, no plural com 10 alusões e grafada no singular com 9; e 8 citações a *escrever*. A palavra *tempo* é mencionada 30 vezes, sendo a segunda mais utilizada; em um mesmo nexo podemos aproximar *pensar*, com 23; *penso*, com 13 e *pensamento*, 11 vezes, ficando em terceiro lugar. Esses dados não são apenas números, é imprescindível falar deles pois remetem à questão do *como escrevemos em educação*.

Nas conversações realizadas, na troca de missivas, o que vem à superfície é que escrevemos sem tempo, por estarmos mergulhados em meio à vida, e por vezes não conseguimos criar um intervalo para a escrita. O *tempo* está presente em quase todas as missivas: como um pedido de desculpas pelo demorar para dar retorno; pela dificuldade em desacelerar o fazer cotidiano de modo a proporcionar uma parada para escrever; o tempo apertado pelas demandas do trabalho; do “*faz dias que anseio te escrever*”. Quando se faz uma parada, se encontra uma pausa, algo se produz, “*a verdade é que eu adorei poder retomar coisas que estavam na superfície, mas intocadas por tanto tempo. Obrigada por essa oportunidade de me permitir pensar isso tudo*” [cut-up recebido XV].

164

A escrita emerge, como criação de um lapso temporal, como uma forma de lidar com as situações presentes - muitas vezes ligadas à escrita acadêmica das teses e dissertações -, mas também em relação com o pensamento. Como podemos observar, é a palavra que nos faz “*pensar-escrever*” é o que dá “*vazão a alguma coisa em nós, que já não interessa mais de onde vem e para onde vai*” [cut-up recebido XI] e que é da ordem da montagem: “*Penso que escrever pra mim é sempre da ordem - desordem - de tentar desmontar o que tomo como meu, do campo de um eu pessoal, egoico, para se desfazer, se fragmentar, se deformar e poder encontrar coisas que foram ensinadas a mim como sendo minhas, mas que não o são*” [cut-up recebido VI].

Escrever (cartas) em “*tempos em que nos chegam pelo correio só documentos burocráticos*” [cut-up recebido III] como uma forma de resistir a uma servidão temporal, escavar buracos em intervalos curtos que sobram em meio à vida - nas madrugadas, nos finais de semana, no horário de almoço. Mas como “*encontrar tempo para escrever por entre aulas?*” [cut-up recebido IX], “*como construímos nossa relação com o tempo? Qual relação da escrita com o tempo?*” [cut-up recebido VIII].

Em alguns momentos, o *tempo* é algo como “*uma paralisia necessária para escrever*” na qual vamos nos inserindo de tal forma que criamos um gosto por escrever - “*a escrita pode ter gosto? O que significa gostar de escrever*” [cut-up recebido VII]— “*e a escrita tomando forma vai dando um gás na necessidade de parar algumas horas dos finais de semana*” [cut-up recebido IX]. O tempo pode funcionar como um dispositivo que apazigua o que se está pensando: “*demorei para escrever pois precisava acalmar minha alma que de certa forma queimava*” [cut-up recebido XIII].

Escrever um texto torna-se um sofrer justamente pela relação que estabelecemos, socialmente, com o tempo. Estudar requer uma parada. Ler|escrever|pensar requerem tempo. Benjamin comentava que a atualidade é um tempo apressado, vivemos em uma superaceleração, um entupimento que não possibilita, geralmente, a possibilidade de uma parada para sistematizar.

É interessante perceber essas questões contemporâneas, de lidação com o tempo, em uma carta recebida que diz sobre o tempo da escrita.

“Escrevemos em educação, para escrever em vida, em compasso, em traço, em verbo, em algum mapa, escrevemos para habitar. Escrevemos em educação antes que soe o sinal da última aula, antes de cantar o hino perfilados no pátio, antes de gravar o vídeo para enviar para o MEC, escrevemos depois também, depois de enfrentar o contracheque, o contraturno, os terraplanistas, os que nos acusam de doutrinação. Escrevemos em educação apesar das ovelhas e de seus pastores. Escrevemos em educação para seguir em educação, para planejar e registrar percursos impensáveis. Escrevemos porque nos encontramos com aqueles que nos fazem escrever, com aqueles que nos fazem franzir a testa, escrevemos pelo que faz nosso cabelo ficar grisalho, por aquilo que faz nossa atenção se voltar para o que acontece atrás de nossos ombros. Escrevemos porque é pesado não escrever aquilo que em nós se inscreve. E também não é leve.

Escrevemos para seguir, para despertar, para verificar se ainda estamos aqui.

Escrevemos para enfrentar a morte, na vida.

Escrevemos em educação, que é onde nos encontramos, em nossos movimentos, nossos deslocamentos, em nossas fronteiras fixas e móveis. Escrevemos para certificar nossa existência docente no passaporte que carimbamos cada vez que encostamos nosso dedo no ponto eletrônico no colégio, quando abrimos nossos olhos no ponto cego da aula, e quando chegamos no limite de cada linha fechada por um ponto final.”²⁴³

Didi-Huberman pergunta “mas que tipo de tempo? De que plasticidades e fraturas, de que ritmos e embates do tempo poderia se tratar?”²⁴⁴. O *tempo* do qual se fala nas missivas é o presente, “diante dessa imagem, nosso presente pode, de repente, se ver capturado e, ao mesmo tempo, revelado na experiência do olhar”²⁴⁵. Tempo no qual as “cartas são astutas”, provocam “traições” e enunciam perigos, em que funcionam como um responsório. Também é um tempo em que escrevemos em meio a um *binarismo epistemológico*, como nos comenta Paul Preciado²⁴⁶, de um canibalismo cultural e acadêmico. Mas “qual tempo devemos supor?”²⁴⁷.

166 Escrevemos e pesquisamos em educação “*perfilados no pátio [...] depois de enfrentar o contracheque, o contraturno, os terraplanistas, os que acusam de doutrinação*”, em que “*vivemos no limite dos acontecimentos, que a vida não espera e precisamos decidir*”, onde “*as urgências nos deixam desarmados*” [cut-up recebido I]. A *velocidade* é o sinônimo dessa época intensamente inquieta, ela é uma “compulsão, tudo se tornou veloz [...] essa avassaladora projeção do futuro sobre o presente, a inquietação do presente que todos nós sofremos no nosso cotidiano, nas decisões que temos de tomar, na extrema velocidade que a vida ganha hoje”²⁴⁸. Marcio Tavares d’Amaral²⁴⁹ comenta que para os gregos existiam no mínimo quatro palavras para designar o *tempo*. A primeira seria *aiôn*, que designa o tempo do acaso, do jogo, da brincadeira; outra indica o momento oportuno, de aproveitar o agora, o *kairós*. A terceira concepção seria *khronos*, a duração; e por fim “há uma outra palavra grega, *ethos*, radical da nossa famosa ética”²⁵⁰. O *ethos* diz da morada, o que designa um espaço no tempo, que habita e demora. Para Marcio, “nós é que empobrecemos extremamente a compreensão do que é tempo quando acoplamos a lógica à duração e produzimos uma concepção crono-lógica, que é a única que fomos capazes de empregar de Aristóteles até agora”²⁵¹.

Nas missivas apercebemos muitos relatos que dizem de um esgotamento temporal, de uma sensação de velocidade, de uma busca incessante por produção, por superdesempenho e pela concorrência com os outros e, principal-

mente, consigo mesmo²⁵², como diria Han, de uma certa religião imanente de uma sociedade do cansaço que não demora e não espera, produzindo inúmeros colapsos humanos. No *cut-up* [recebido II] podemos ver essa questão: “*é tão comum a frase: ‘isso é pra ontem’. A sensação é de dívida. [...] Mas, voltando ao assunto um tanto paradoxal entre o comum e o raro. Tenho para mim que o sentimento da espera também é raro, porque você pode também esperar e ter a consciência de que nada pode acontecer e isso é raro*”.

O que devemos nos perguntar é será que não estamos, no meio acadêmico, em um cansaço e em um esgotamento pela demanda das atividades (nas graduações e pós-graduações), o que possibilita o pouco tempo para demorar-se em um pensamento e criar outros possíveis? Célia Linhares nos fala que é “importante perceber como vão se elaborando armadilhas que engolem os pesquisadores e os pressionam a ceder aos padrões do que supostamente precisa ser feito, para garantir algum êxito na carreira, mais prestígio entre os pares e estudantes, melhor avaliação pessoal ou do programa ao qual pertencem, minimizando as próprias questões e conjunções educacionais que os constituem existencial e socialmente e que os tencionam para um alargamento e arejamento dos movimentos acadêmicos. O duro e o temível é quando, em meio a tantos debates, ocorre uma submissão ao instituído, de modo a ir travando a abertura de outros caminhos mais éticos”²⁵³. Estamos imersos e vivendo em um período de recessão e combate, em que não temos mais tempo, o que nos deixa esgotados e, somando com o fato de que as universidades “acabaram por aderir a estratégias de gestão tipicamente neoliberais”²⁵⁴, tem impossibilitado, em muitas vezes, a criação de uma série de condições de possibilidades em relação a uma escrita mais inventiva. Corremos contra o tempo, buscando harmonizar os nossos desejos de escrita com os desejos de um tempo acadêmico²⁵⁵, “*porque eu queria muito escrever pelos meus cadernos de anotações algumas palavras soltas, blocos soltos de sentir, pensamentos desconexos, permissões do nada. Mas eu inventei de escrever um projeto de pós-doutorado durante as férias de fevereiro... E até há pouco era a única coisa que escrevia*” [cut-up recebido XIV]. Larrosa comenta que tem a “sensação de que no mundo acadêmico se está cada vez mais cansado de ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono,

havendo como que uma necessidade de sair desse tédio e uma certa expectativa em relação a qualquer registro de escrita que se apresente diferente²⁵⁶. Esse é o cenário atual em que vivemos, e que Luciano Bedin chama de um design do neoliberalismo na academia²⁵⁷, pois *“tal cronometro definiu e pintou de cinza até o formato da escrita, não somente da pós-graduação, mas de qualquer forma comunicativa que escape do desejo do tempo”* [cut-up recebido XIV].

Mas como combater essas questões, “como trabalhar outras maquinações desejastes quando o que presenciamos em nossos corpos acad(an)êmicos são vetores resultantes do cansaço?”²⁵⁸. Como romper com uma lógica do texto e da escrita em educação que diminui e despotencializa textos que apostam em uma outra escrita? Como demorar-se em uma escrita quando a lógica da produtividade opera com mais força? *“Nossas pesquisas devem ser paridas dentro de um prazo. Como saborear, experienciar o que nos afeta e acontece se os alarmes não param de nos lembrar que esta na hora de acordar?”* [cut-up recebido III]. Como criar linhas de fuga ao regime político do binário? Como pensar uma escrita enquanto inacabamento e fracasso e “como nos mantermos resistentes através do que escrevemos, quando nossa escrita já está, ela mesma, mimetizada a um *design* do qual deveríamos justamente escapar?”²⁵⁹.

Uma das *agulhas* para desarmar essas problematizações passa por *habitar o tempo*. João Cabral de Melo Neto tem um poema que leva esse nome, nele lemos que se faz importante viver o momento, em uma mescla de tempo *aio* com *ethos*: “no instante finíssimo em que ocorre,|em ponta de agulha [...] na agulha da cada instante,|em cada agulha instante: e habitar nele|tudo o que habitar cede ao habitante”²⁶⁰. Quando habitamos o tempo ele passa, como podemos ver no cut-up [recebido XVI]: *“olhei a data e já faz mais de um mês que recebi sua carta... Na verdade, na correria do dia a dia, sempre me vem aquela vizinha me lembrando do que você escreveu... Entretanto, estou no meio do processo de (re)escrita de um texto para uma nova instalação audiovisual. Está a ser tudo caótico e estou a entrar na fase em que acho que nada faz sentido, em que ponho tudo em causa e em que fico desacreditado de mim e do que faço. De qualquer dos modos, esta fase irá, certamente, passar. Por isso, quando todos estes sentimentos negativos forem embora e quando tiver uma versão minimamente final do texto, envio-te”*²⁶¹.

A passividade do capitalismo contemporâneo está em não parar de fazer, em não se demorar em pequenos aspectos da vida. O contemporâneo em que vivemos não conserva a *memória*. Maria Alice Campesato²⁶² coloca que “a lidação com o tempo tornou-se um dos grandes problemas humanos: o tempo produtivo, o tempo do ócio e o tempo de vida refletem-se em soluções práticas ofertadas no mundo do consumo: gestão do tempo, qualidade de vida e postergação do envelhecimento são oferecidos insistentemente pelo mercado”²⁶³.

O tempo, no contemporâneo que vivemos, *é capturado pelas lógicas de produção e consumo*. Byung-Chul Han exprime, em seu livro sobre a sociedade do cansaço, que vivemos em uma “sociedade do desempenho” e que a sociedade disciplinar, trabalhada por Foucault, e a sociedade do controle, comentada por Deleuze, não explicam o funcionamento atual em que estamos. Com isso, “para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento [...] O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência”²⁶⁴. 169

É o que Maria Alice Campesato razoa sobre o tempo escolar, que é um tempo operado como produtivo; mas na concepção original do termo “escola”, trata-se de um tempo livre, um *tempo em suspensão*: “Livrar das preocupações e compromissos com o mundo coloca o livro e a aula numa posição de suspensão, que para Masschelein e Simons, [...] significa (temporariamente) tornar algo inoperante, ou, em outras palavras, tirá-lo da produção, liberando-o, retirando-o de seu contexto normal. É um ato de desprivatização, isto é, desapropriação. Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é tempo produtivo’. Livrar das preocupações, suspender temporariamente, articulam-se à ideia que trago aqui de *tempo-atenção*. Um tempo não voltado para um resulta-

do que se espera *a priori*. Um tempo do exercício, da leitura, do estudo, da duração. Mas como escapar a uma idealização do que deveria ser a instituição escolar e pensá-la por meio de práticas discursivas que nos implicam?"²⁶⁵.

A questão sobre a qual Maria Alice discorre aproxima-se do que abordamos neste ensaio. Como pensar um tempo do demorar-se? Como habitar o tempo de maneira a não sermos mais subjetivados por uma lógica temporal do desempenho na produção da escrita acadêmica? Han sugere uma "pedagogia do ver" como uma *agulha do instante*, um "olhar demorado e lento"²⁶⁶. Em um ensaio chamado "O fim da temporalidade", Frederic Jamenson nos coloca uma questão dizendo que "o tempo tornou-se, no mínimo, uma não pessoa e as pessoas deixaram de escrever sobre ele"²⁶⁷. Jamenson dirá, nesse texto, que o passado histórico diminuiu e que "o passado recente é sempre o mais distante para o olho"²⁶⁸. Jamenson chama o período em que vivemos de um capitalismo tardio, que é a captura da produção cultural e estética a uma lógica da produção de mercadorias. Essa lógica de produção cultural é marcada, principalmente, por um enfraquecimento da história, "um conseqüente enfraquecimento da historicidade tanto em nossas relações com a história pública quanto em nossas novas formas de temporalidade privada"²⁶⁹, ou seja, da *memória*.

170

O empobrecimento da história e da memória deve-se ao que Jonathan Crary chama de 24/7: "24/7 anuncia um tempo sem tempo, um tempo sem demarcação material ou identificável, sem sequência nem recorrência. Implacavelmente redutor, celebra a alucinação da presença, de uma permanência inalterável, composta de operações incessantes e automáticas. Inscreve-se num momento em que a vida comum se transformou em objeto da técnica"²⁷⁰. 24/7 diz de um tempo de vinte quatro horas por sete dias da semana, um tempo em que não existe uma *parada*, um *demorar*²⁷¹. Crary manifesta o debate em torno da sociedade do desempenho e do consumo, as lógicas de produção e as práticas de consumo, do *tempo-interesse* como chama Maria Alice Campesato.

Estamos, para Jonathan, em uma sociedade onde não é mais possível realizar pausas ou descansos, "o sono é uma interrupção sem concessões no roubo de nosso tempo pelo capitalismo"²⁷². A lógica de mercados que funcionam no regime de 24/7 "- 24 horas por sete dias na semana - e infraestrutura global

para o trabalho e o consumo contínuos existem há algum tempo, mas agora é o homem que está sendo usado como cobaia para o perfeito funcionamento da engrenagem²⁷³. O que está ocorrendo é uma generalização do funcionamento em uma duração sem descanso, com um funcionamento contínuo, intermitente. Não se desmonta o relógio para demorar-se mais, mas “é um tempo que não passa mais, apartado do relógio²⁷⁴, um tempo onde não se vive mais uma experiência de interrupção da duração, “um ambiente 24/7 aparenta ser um mundo social, mas na verdade é um modelo não social, com desempenho de máquina — e uma suspensão da vida que não revela o custo humano exigido para sustentar sua eficácia²⁷⁵.

O que aparece como *agulha* que interrompe esse modo de funcionamento é o sono. Para Cray, “o sono aparece como uma possibilidade de repensar as questões políticas, e acionar novos modos de vida²⁷⁶. Não sabemos ao certo os efeitos que esse capitalismo tardio - esse neoliberalismo contemporâneo com realces de neoconservadorismo dos costumes, como sintoma do presente -, que efeitos isso vai ter em nossas pesquisas em educação, embora saibamos já os efeitos que isso está gerando em nossos processos educacionais, como já visto no *cut-up* [recebido IV] “*escrevemos em educação, antes que soe o sinal da última aula, antes de cantar o hino perfilados no pátio, antes de gravar o vídeo para enviar para o MEC ...*”²⁷⁷. Quem sabe, uma das *agulhas* necessárias para desarmar essa sociedade do desempenho e do esquecimento seja o trabalho com uma *memória temporal anacrônica*, que conecta os fragmentos que vivemos do presente com o passado e com o que está por vir: “talvez [...] a imaginação de um futuro sem capitalismo começa como um sonho. Seriam insinuações do sonho como interrupção radical, como recusa do peso impiedoso do nosso presente global, do sono que, no nível mais mundano da experiência cotidiana, pode sempre esboçar os contornos de renovações e começos mais plenos de consequências²⁷⁸.

O tempo passa, mas passa depressa, veloz. Para professores e estudantes. Para os discentes, as exigências de produção de trabalhos aos finais das disciplinas e seminários; a escrita e defesa de uma dissertação ou de uma tese centradas em uma epistemologia binária; a necessidade de uma crescente produção, da escrita de artigos para revistas com indexação alta em um curto período; a participação em eventos que dialoguem com uma internacionalização colonial. Essas e outras questões contribuem para o adoecimento e a medicalização das vidas, “relação essa marcada por um tempo extensivo, da ordem da medida e da produtividade”²⁷⁹.

172 Tropeçamos no tempo, é o que comenta Byung-Chul Han: *“el sentimiento de que la vida se acelera, em realidad, viene de la percepción de que el tiempo da tumbos sin rumbo alguno”*²⁸⁰. Para Han, a crise temporal em que vivemos, de não ter tempo, não passa apenas pela hipervelocidade e quantidade de demandas existentes nos processos de trabalho e estudo, mas sim por não darmos mais sentido ao tempo, o que produz uma sensação de que o tempo passa mais rápido. Dessa forma, *“aquello que en la actualidad experimentamos como aceleración es solo uno de los síntomas de la dispersión temporal. La crisis de hoy remite a la disincronía, que conduce a diversas alteraciones temporales y a la parestesia. El tiempo carece de un ritmo ordenador. De ahí que pierda el compás. La disincronía hace que el tiempo, por así decirlo, dé tumbos”*²⁸¹.

No livro *Aroma do tempo*, Han vai comentar que temos uma perda radical da relação com o tempo, pois não temos mais a relação do “ser com”, retomando uma ideia de Heidegger; somos conduzidos a um “imperativo do trabalho” que nos transforma em um “animal laborans”. O que sugere Han é que voltemos a ter um momento contemplativo, uma capacidade para *demorar*: *“a la vida humana cualquier elemento contemplativo, cualquier capacidad para demorarse”*²⁸². Sua tese central é que o tempo acelera porque perde seu sentido histórico, o que fratura e fragmenta o tempo em uma massificação homogênea. A aceleração não seria o verdadeiro problema, e sim a perda da possibilidade de concluir os sen-

tidos: *“la Idea de la aceleración de la vida para su maximización es errónea. Si se observa con detenimiento, la aceleración se descubre como una inquietud nerviosa que da tumbos de una posibilidad a outra”*²⁸³.

Um dos sintomas, apontados por Han, é o da perda da narrativa, “de esta desnarrativización”, o que também provoca o sentimento de uma vida mais acelerada: *“la verdadera aceleración presupone un proceso con una dirección. La desnarrativización, sin embargo, genera un movimiento sin guía alguna, sin dirección, un zumbido indiferente a la aceleración. La supresión de la tensión narrativa comporta que los acontecimientos, al no estar ya encauzados en una trayectoria narrativa, deambulen sin rumbo”*²⁸⁴. O sentimento de uma duração, de um demorar-se vai se apagando enquanto narrativa de vida, os intervalos vão ficando mais curtos em uma sucessão de eventos. Han propõe pensar em um tempo que afeta: *“no es un tiempo que signifique, sino un tiempo que afecta”*²⁸⁵. Na esteira do pensamento heideggeriano escreve que a estratégia consiste *“en última instancia, en transformar el ‘no tengo tiempo para nada’ e un ‘siempre tengo tiempo’. Es una estrategia de la duración, una tentativa de recuperar el dominio perdido sobre el tiempo”*²⁸⁶.

173

Nessa discussão realizada sobre o tempo, Han o aproxima do trabalho, comentando que escrever é trabalhar com, e no, tempo²⁸⁷: *“puesto que falta tiempo para pensar y tranquilidad en el pensar. La inquietud generalizada no permite que el pensamiento profundice, que se aleje, que llegue a algo verdaderamente otro. El pensamiento ya no dicta el tiempo, sino que el tiempo dicta el pensamiento”*²⁸⁸. Para o autor, demorar é um permanecer, um residir e fazer morada, o *ethos*, onde reside o durar e a duração. Citando o conceito de serenidade de Heidegger, dirá que *“demorar, perdurar, perpetuarse es sin embargo el antiguo sentido de la palabra ser”*²⁸⁹.

Han escreve que os intervalos, criados pelo demorar, causam aborrecimento, o que provoca uma supressão e um corte dos intervalos: *“para evitar que se demoren demasiado, se intenta que las sensaciones se sucedan cada vez más rápido. Se produce una aceleración cada vez más histérica de la sucesión de acontecimientos o fragmentos, que se extiende a todos los ámbitos de la vida. La falta de tensión narrativa hace que el tiempo atomizado no pueda mantener la atención*

de manera duradera. Eso hace que la percepción se abastezca constantemente de novedades y radicalismos”²⁹⁰.

Na troca de missivas realizada, o *demorar* apresentou-se como uma *interrupção*, uma criação de *intervalo*: “quero saber do livro para ler, do café para tomar com um amigo, do filme que quero assistir, do sorriso, do afeto, da troca, quero resistir. Quero viver” [cut-up recebido IV]; “desse modo, ainda que as produções acadêmicas sejam tão duras, creio que nossas micropolíticas são possíveis. E tenho trabalhado por uma escrita de vida combinada ao próprio exercício de viver. O que não é muito fácil. Penso” [cut-up recebido XI]; “em tempos voláteis, quase que instantâneo, onde tudo é para agora, trocar correspondências é investir em reexistências (juntei resistência e existência e coloquei no plural propositalmente!). É pedir calma para a tempestade” [cut-up recebido IV]. Didi-Huberman escreve que “todo o interesse está no intervalo entre o tempo da coisa *desmontada* e o tempo do conhecimento pela *montagem*”²⁹¹.

174 O *tempo* é um elemento marcante na obra de Elida Tessler. Por vezes aparece em seu colecionismo de objetos que tem relação direta com a memória. Em *O tempo passa*, obra que reúne ao longo de uma parede 22 relógios em funcionamento e que inspirada no romance *O farol*, de Virginia Woolf, os ponteiros são sincronizados no mesmo horário, mas com o decorrer dos minutos cada relógio vai compondo seu próprio passar do tempo. O tempo cria um *intervalo*, um *demorar-se* no qual é necessário suportar a *vaziez*²⁹².



Uma das questões presentes no texto *Mar aberto* é a imprescindibilidade de suportar a *vaziez* da escrita, a síndrome da página em branco, como coloca Tomaz Tadeu da Silva²⁹³, ou os espaços brancos como comenta Dreon referindo-se a Paul Auster. Tania Galli Fonseca, no seu último texto publicado, diz que é importante *escrevermos apesar de tudo*²⁹⁴. Tania utiliza a expressão em francês *'malgré tout'*, que é título de um livro de Didi-Huberman, *Images malgré tout*. Para Didi-Huberman, a expressão *apesar de tudo* “denota uma dilaceração: o *tudo* reenvia para o poder de condições históricas para as quais ainda não conseguimos encontrar resposta; o *apesar* resiste a esse poder unicamente pela potência heurística do singular. É um ‘clarão’ que rasga o céu quando tudo parece perdido”²⁹⁵.

A página em branco é a condição de possibilidade para um texto surgir. Em uma das missivas lemos: “*por que nossos inícios de escrita ainda são tão sofríveis, não é? Não tem de ser, mas nessas horas, quando a ideia ainda é apenas uma linha solta, nos contorcem como larvas*” [cut-up recebido IX]. Agamben diria que “a página em branco torna-se o símbolo - angustiante e, ao mesmo tempo, fecundo - da pura possibilidade”²⁹⁶. Tania diria que “é diante da ausência e do vácuo que o escritor escreve, que é separando-se de si mesmo e do mundo sensível imediato que ele obtém a desapareição que lhe pode devolver a aparição”²⁹⁷. Escrever não buscando uma resposta universal, esse todo, mas um *tudo* que não encontra resposta, dar-se conta das singularidades de cada palavra colocada no papel que remete a esses traços do inacabado. Felizberto Hernández, em “Explicação falsa de meus contos”, comenta sobre um fracasso necessário. Diz ele: “num dado momento, penso que num canto de mim nascerá uma planta. Começo a rondá-la, achando que nesse canto se produziu alguma coisa rara, mas que poderia ter futuro artístico. Eu estaria feliz se essa idéia não fracassasse de todo”²⁹⁸.

Algumas palavras, quando do marcar a folha em branco, não produzem sentido estando isoladas, é necessário o tempo para aproximações, para a criação de nexos e *montagens*. “É necessário suportar esse vazio para continuar a es-

crita”, escreve Drean. Poderíamos dizer ainda, é no hiato da espera que acontece o encontro das palavras, esse “clarão”. Quando nos colocamos no ofício de uma escrita carecemos de *tempo para o pensamento* para saber que algumas palavras irão se perder após a ponta dos dedos digitar como que tateando a superfície da tela. Jorge Ramos do Ó escreve que o *tempo de espera* é um “investimento na arte da interpretação textual”²⁹⁹, esperar é catar as migalhas que mais tarde comporão nosso texto, e isso ocorre, principalmente, por meio da leitura. Leila Domingues Machado nos fala que na maioria das vezes a escrita acadêmica “deixa poucos rastros das inúmeras implicações que a teceu. As dúvidas, os impasses, as noites mal dormidas, as páginas em branco na tela do computador ficam para trás compondo uma memória que se quer esquecida ou uma ferida que se quer cicatrizada ou uma espécie de diário de erros superados”³⁰⁰.

176

O texto, quando de sua finalização, mostra-se “limpo”, poucos são os traços, as migalhas que dizem do percurso e do ofício da escrita do artigo|dissertação|tese|livro. Quando nos colocamos a escrever, temos a tendência a achar que a folha em branco se encontra vazia. Enganamo-nos. Sandra Corazza escreve que uma aula não está vazia, que ela está cheia, “antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito de tudo, menos que se trata da sua aula; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê”³⁰¹. Dialogando com esse fragmento de pensamento, poderíamos dizer que um texto também não está vazio. Carregamos já na folha em branco uma série de atuais e virtuais do que pretendemos com a escrita ou do que achamos que o outro (orientador|colega|parecerista) irá ler. Chegamos em frente à folha munidos de muitas leituras, conversas, filmes, elucubrações. O mais difícil é continuar, ou seja, sair desse texto já cheio, esvaziar para poder pensar em outra coisa. A frase de Waly Salomão, da qual Drean parte para falar da vaziez, diz de suportar esvaziar a escrita antes mesmo de começar a enchê-la³⁰².

Escrever, para Blanchot, é uma das maiores violências que existe, ao mesmo tempo que nos deixa cômodos para nos instalarmos em um discurso, ou seja, “invisivelmente, a escrita é convocada a desfazer o discurso no qual, por mais infelizes que nos acreditamos, mantemo-nos, nós que deles dispomos,

confortavelmente instalados”³⁰³. A noção de pensamento como uma força que rompe é trazida em dois fragmentos epistolares: “*Utilizemos nossas armas ... Pois pensar também é uma violência. Com afinco, existir e (re)existir são dois lados da mesma moeda*” [cut-ut recebido II]; “*o que este tipo de escrita nos força a pensar sobre a escrita que estamos fazendo aqui? Que rastros tanto uma como a outra nos deixam a pensar?*” [cut-up recebido XI]. Foucault e Deleuze também dizem algo semelhante. Para Deleuze, “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”, e “escrever é tornar-se outra coisa que não escritor”³⁰⁴. Na conversa com Claire Parnet, em *Diálogos*, Deleuze comenta que a escrita se dá em devir, “ao escrever sempre se dá escritura a quem não tem, mas estes dão à escritura um devir sem o qual ela não existiria”³⁰⁵.

Em uma entrevista dada a Claude Bonnefoy, em 1968, Foucault nos conta algumas dificuldades ao se deparar com a folha em branco. Ele não queria apenas “escrever bem no sentido que isso tem nas escolas primárias, ou seja, encher páginas com uma letra bem legível”³⁰⁶, era necessário um esvaziamento de sentidos, construir outros caminhos possíveis, “ali onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever”³⁰⁷. Associa a caneta ao bisturi e as folhas de papel a um corpo quando diz que “escrever é uma atividade extremamente suave, discreta. Tenho como que uma impressão de veludo quando escrevo”³⁰⁸. Foucault comenta que escrever é se colocar em uma certa distância e, dessa forma, perder sua própria existência. Mas por mais que escrever seja uma certa violência, e tentar fazer uma escrita fora de alguns cânones violente mais, uma vida nunca vai caber em um retângulozinho³⁰⁹. João Camillo Penna, ao fazer o prefácio de *Raro mar*, de Armando Freitas Filho, tece que escrever (poesia) “consiste em vazar a vida no *vazio* da escrita, em convertê-la em base zero, e fazer disso o exercício cotidiano do viver. Escrever decididamente não cabe na vida, da mesma forma como, simetricamente, a vida extrapola de todos os lados a escrita, deste desequilíbrio isomórfico, em que uma se traduz desigualmente na outra”³¹⁰.

Em um dos primeiros *cut-ups* podemos ler um fragmento de uma missiva que diz: “penso que meu processo de pensamento sempre esteve atrelado à produção de escrita” [*cut-up* recebido I]. O que realizamos, com a escrita, é um esvaziamento, um fluir de existência depositado em traços minúsculos sobre a folha de papel³¹¹.

Nas primeiras páginas de *Mar aberto* somos apresentados à síndrome da folha em branco ou, como lemos, a “síndrome de Bartleby”, essa dificuldade em que Drean se encontrava em seu processo de finalização de sua tese. Drean precisou de um encontro para repensar seu caminho de escrita. O texto de *Mar aberto* narra uma política da amizade, mas também narra a aproximação com um método, o da *montagem*, e com dois ofícios, o de escrever e do ler, pela transmissão de uma forma e um modo de ser de Leon.

178 A unidade de ação é o pensar caminhando. Nos textos de Walter Benjamin - como *Passagens, Rua de mão única e Infância em Berlim* -, percebemos a figura do caminhante que realiza um caminhar anacrônico, rizomático e singular; um trapeiro que recolhe fragmentos. Caminha fazendo planos: “a melhor arte de capturar, sonhando, a tarde nas malhas da noite, é fazer planos”³¹² e “no asfalto sobre o qual caminha, seus passos despertam uma surpreendente ressonância [...] em direção a um tempo que desapareceu”³¹³.

O caminhar, enquanto coletor e colecionador, realiza um jogo com o *tempo*. Como escreve Frédéric Gros, tem um “ritmo entrecortado, irregular [...]”. O caminhante desacelera o corpo, mas seus olhos continuam a deslocar-se e seu espírito é atraído por mil coisas ao mesmo tempo”³¹⁴. Um caminhar que percebe o mais sutil e realiza uma subversão do próprio ato de andar, pois ele contorna, desvia, “aceita até ultrapassar”, nota os pormenores “as faíscas, as aproximações, os encontros [...] não para de apanhar vinhetas, de chamar para si um chuvisco de imagens roubadas, no improvável instante dos encontros”³¹⁵.

Poderíamos dizer que o que Drean e Leon fazem é flunar pela cidade³¹⁶ atentos aos rumores discretos do que um tem a oferecer ao outro, apanhados

pelas vinhetas dos encontros com a cidade e os textos. No *cut-up* [recebido XII] podemos perceber esse movimento de recolher vinhetas, enquanto procedimento de escrita, como um caminhar pela epiderme do texto: “*junte prazos, bibliografia, notas de rodapé, vinho, cerveja, post-its, marcadores de página e marca-texto, tesoura, navalhas e estilete para marcar a pele dos pés que insistem em andar no texto procurando pequenos trechos dos outros que escrevem para fixarem-se e sentirem-se seguros*”.

Alguns textos de Georges Perec são escritos com esse olhar de colecionador de acontecimentos. Se observarmos, por exemplo, *La Rue Vilin, Doscientas cuarenta y tres postales de colores verdadeiros* - dedicado a Italo Calvino -, *Paseos por Londres*³¹⁷ ou os textos no livro *Penser/Classer*³¹⁸ notaremos que Perec utiliza a cidade, o caminhar pela cidade, como modo de pensar sobre o *infraordinário* e sobre o que esses espaços e lugares podem contribuir para o pensamento, um andar na cidade como andar no texto. Para Agamben, “pensar significa lembrar-se da página em branco enquanto se escreve ou se lê. Pensar - mas também ler - significa lembrar-se da matéria”³¹⁹. O caminhante atento, quando realiza um percurso - seja de escrita, ou pela cidade -, vai observando aquilo que mais chama atenção e realiza um inventário, uma anotação que mais tarde pode vir a se transformar em matéria para o texto. Benjamin diria para sermos esses trapeiros, esses que se ocupam em encontrar os farelos para uma pesquisa.

Creio que aqui se encontra outro elemento central em *Mar aberto*, a *memória*. Para Walter Kohan, “pensar significa, entre outras coisas, lembrar”³²⁰. Ocupar-se de uma pesquisa que se faz em encontros, no recolher restos e migalhas, esse andar no texto, também é jogar com a *memória* em um procedimento de apropriar-se “de uma reminiscência, tal como ela lampeja no momento do perigo”³²¹. Produzir um deslocamento no trabalho ao recolher farelos, durante o andar, construindo coleções de citações em nossos cadernos de anotações - e como sabemos “*o caderno de notas é fundamental*” [*cut-up* recebido IX] -, do que vemos e do que nos olha, é uma das maneiras de pesquisar que é apresentada por Drea e Leon. Uma forma de fugir do olhar da medusa, dessa lenta petrificação que uma escrita acadêmica produz. Como comenta Italo Calvino ao falar sobre o mito de Perseu, “é melhor deixar que eles se depositem na memória,

examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado”³²².

Trabalhamos movidos pela *tradição*, não podemos negá-la ou fingir que não existe. Partir da tradição não significa reproduzi-la, podemos fazer como Perseu e recusar a visão direta disso que por vezes nos petrifica. Desenvolver um olhar oblíquo, lateral, como escreve Calvino: “quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento”³²³.

Didi-Huberman comenta sobre a mudança do ponto do olhar ao falar que “ter um aparato fotográfico permite mudar o marco, o quadro, basta mudar o ângulo que muda o ponto de vista. Quando você muda o ponto de vista você muda o pensamento. Mudar o ponto de vista é produzir uma hipótese de pensamento. Por isso amo tanto a expressão de Walter Benjamin imagens do pensamento”³²⁴. Mudar o ângulo do olhar para produzir minúsculos arpejos no pesquisar, e produzir outras hipóteses de pensamento requer a utilização de outros dispositivos e ferramentas. No caso de Didi-Huberman, ele utiliza uma máquina fotográfica não para enquadrar o todo, mas apenas um pedaço de um quadro, para isso olha de um outro ângulo. Leon propõe a Dreaan um olhar que tangencia o já escrito, criando um leve deslocamento, interrogando a tradição com uma forma de pensar que se utiliza da literatura para montar uma outra escrita possível nos espaços acadêmicos³²⁵.

Gostaria agora de deslocar o olhar e aperceber a minha *mesa de trabalho*, uma que o texto *Mar aberto* produziu enquanto possibilidade de pensamento na utilização de outros dispositivos e ferramentas. Quando Leon pergunta “De que modos podemos ensaiar as montagens das escritas e do pensamento em educação?”, outras questões se abrem, como, por exemplo: “como aperceber os bastidores de uma escrita?”.

Drean e Leon nos fornecem algumas pistas para aperceber modos de pensar a escrita: trabalhar com a palavra no seu esvaziamento e perda; ver na página em branco a possibilidade de um texto; um tempo de interrupção para o pensamento poder pensar; um tempo de espera; um tempo de escrita; uma política da montagem como possibilidade de outros rearranjos textuais; fluir pequenos fragmentos de textos criando nexos de sentidos; recolher os trapos; escavar as ruínas; colecionar citações; mudar o ângulo do olhar; dar atenção à memória; ter um fluxo constante de leitura e escrita; ter um olhar de arqueólogo. 181

São pistas de um *pages in process*. Fica evidente no texto *Mar aberto* que devemos ter um olhar sensível para o processo que desenvolvemos em uma pesquisa, notar - e anotar - nosso percurso de leitura e escrita para então ver esse bastidor do texto como uma *montagem do pensamento*. Em uma passagem fica compreensível esse percurso metodológico: “ao escrever pensamos, pensamos enquanto escrevemos”. As notas e anotações, os fragmentos de leitura e escrita são o que compõe o bastidor de uma escrita, algo que vem para a superfície final do texto, mas que nunca fica visível. Algo que aparece no *cut-up* [recebido X]: “*minha impressão é de que no momento em que escrevemos e pensamos, estamos dando vazão a forças desconhecidas deste suposto EU. [...] Nessa lógica, ando grávida de eus... E penso o quanto uma tese pode gerar eus dentro desse nós*”.

Drean, em uma nota de rodapé, apresenta um texto de Jorge Larrosa sobre o ofício do professor, comentando que ele coloca os livros sobre a mesa. Nesse texto Larrosa argumenta que o estudo é um exercício de pensamento, “porque o estudo lhe dá o que pensar”³²⁶, fala do exercício do professor de manter os livros

em cima da mesa, mas podemos pensar como exercício imprescindível também do escritor|do pesquisador|do aluno, um ofício do estudar. Uma dos dispositivos necessários para a criação de uma *mesa de montagem* é aperceber o estudo como um ofício. E talvez seja isso que poderia caracterizar a escrita acadêmica: não uma forma fechada em si mesma, mas justamente uma leitura e uma escrita que estuda e que, por isso mesmo, teria condição de ampliar e criar outros conteúdos e formas de escrita.

Ao deslocarmos o olhar para o estudar nos entendemos como estudantes que se arriscam, como podemos ver nos fragmentos da missivas IV e XII: “*gosto de pensar assim, eu e tu [...] dois estudantes buscando compor algo que ainda não sabemos exatamente ... Dois estudantes que se atrevem, se arriscam...*” [cut-up recebido IV]; “*precisei cunhar uma gagueira da língua para dizer do modo como me entendia pesquisador em uma busca de um título, mas também uma aliança com a arte e com as forças invisíveis e indizíveis de sentido que nos atravessam em uma experiência como é a de escrever uma tese. Tu bem sabes disso*” [cut-up recebido XII].

182 Perce escreveu um texto chamado “Notas sobre os objetos que ocupam minha mesa de trabalho”³²⁷. Uma das questões pertinentes desse texto é que ele comenta que passa várias horas por dia sentado em sua mesa de trabalho, e que às vezes deseja que ela estivesse vazia, mas com mais frequência preferia a mesa cheia de objetos e livros. Alguns desses objetos ficam apenas por minutos, como uma xícara de café, outros permanecem vários dias e alguns se instalam permanentemente. Perce fala que alguns objetos não são relacionados à escrita, alguns são com a sua prática cotidiana, no caso dele, o cigarro, e que geralmente ele escreve em sua mesa de trabalho.

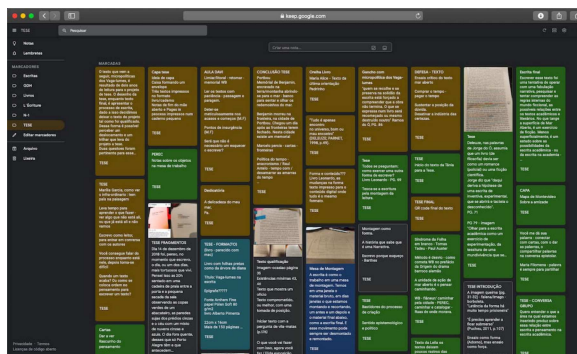
Poderíamos chamar essa mesa de trabalho de mesa de estudo, ou como Didi-Huberman fala, *mesa de montagem*. Nossas mesas hoje são dinâmicas - enquanto lugar - por conta do curto tempo; na maioria das vezes, ocupamos todos os lugares possíveis: no trabalho, para as leituras nos momentos de descanso; nos cafés; nas lancherias; nos restaurantes; nos bancos dos ônibus e dos trens. Mas penso que nossa *mesa de montagem* sempre nos acompanha; dado o ambiente contemporâneo e virtual, ela é nosso editor de texto (*Word, Pages, Open Office*).

Didi-Huberman comenta sobre o procedimento de trabalho de Harun Farocki - na fala proferida em 24 de abril de 2019 no ciclo *El intelectual y su memoria* - dizendo que “*chez lui il y avait deux tables, une table d’écriture et une table de*

montage, et il me disait à la table de montage écrit et la table d'écriture je monte"³²⁸.

Farocki refere-se ao procedimento de montagem cinematográfica, na ilha de edição; na mesa de montagem é onde ele realiza a escrita do filme, na sua mesa de trabalho é onde ele irá pensar os nexos que montaram o filme.

Criar uma *mesa de montagem* é uma das outras pistas que encontramos em *Mar aberto*, enquanto procedimento de estudo, mas também enquanto bastidor de escrita. Seria interessante estudar as imagens das mesas de trabalho|montagem de estudantes|escritores e aperceber os modos de funcionamento e de composição do pensamento. Compartilho, como exemplo, duas imagens que dizem de um procedimento de utilização e de apropriação: a primeira, de um ambiente virtual, no aplicativo de notas do *Google*, chamado *Keep*, no qual se pode visualizar notas sobre uma pesquisa em andamento; a segunda, uma composição de *post-it's* que dizem da montagem da escrita de *Mar aberto*, disponibilizado para esta pesquisa por Dreaan Olis.



“Às vezes tenho a sensação de que sou e escrevo de um modo altamente racional e pouco dado ao improviso e ao espontâneo. Talvez me fizesse bem experimentar essa técnica ou uma outra similar” [cut-up recebido II].

A escrita atravessa nossas vidas, “nossas instituições: programas, atas, chamadas, trabalhos, trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações, teses”, mas também, “ela anda com nossa prática, em nosso pensamento, em nossa vida”³²⁹. Ela anda com as amizades e com as relações que realizamos, nos encontros com amigos, colegas, no encontro com textos e livros. Muitas vezes, para dar conta dela, criamos procedimentos de leitura e de escrita, ferramentas que furam a página em branco, buscamos experimentar outras técnicas.

Escrever, para Foucault, consistia em criar seus próprios modos de vida, sua própria existência. Escrever, para ele, era uma experiência de se modificar, de se transformar, como ele mesmo diria: “[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível”. A experiência de escrita seria isso pelo qual se sai transformado “[...] sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”³³⁰. Em um fragmento de missiva³³¹, lemos esse processo de transformação: *“eu resolvi por pura rebeldia, me atrever a estudar!”*.

Inspirado por Didi-Huberman, sobre o processo de montagem, seria possível dizer que ao desfragmentarmos a leitura, a escrita e o pensamento, como a máquina de Elida Tessler, temos a possibilidade de modificar a sua configuração, de pensar nas transformações que o processo de estudo|investigação produzem em nós. Entendemos, dessa forma, “que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”³³². Esse corte cria pilhas, montes, constelações, abre novas analogias, novos trajetos no pensamento. Ao cortar o pensamento, e ao no colocarmos na experiência de montá-los, podemos observar melhor os sintomas do presente e abrir-se às frestas e possibilidades de pensar e escrever diferentemente em educação.

Durante a troca de missivas, alguns procedimentos de leitura e escrita,

algumas *mesas de montagem* foram compartilhadas aproximando a questão de como montamos o pensamento e as escritas em educação. Temos, por exemplo, a *tradução* como forma de citação e aproximação com uma *política da amizade* pela relação que estabelecemos com os autores utilizados: “*somos tradutores desde que nascemos, não tem outro modo de estar e viver neste mundo, senão traduzirmos. Para traduzir é necessário repetir o texto original. Uma repetição que altera de algum modo o texto e vai imprimindo em nós um estilo de escrita. Para mim, estilo, tem a ver com o amor que sinto pelos autores que eu leio*” [cut-up recebido III].

No *cut-up* [recebido II] uma questão se apresenta: como pensar no professor que escreve? “*uma das questões de meus estudos é tentar pensar o que pode fazer de um professor alguém que escreve... Não a escrita burocrática do preenchimento dos diários, relatórios, mas uma outra escrita ainda a ser inventada*”. Uma pista é apontada no *cut-up* [recebido VIII]: “*acredito que é necessário ao professor um repertório cultural vasto, conhecer e abrir-se às mais variadas experiências e afetamentos que a literatura pode proporcionar*”.

Catar citações de autores é uma das formas de montarmos o pensamento através da experiência da escrita, é fazer ver, “é a arte de produzir essa forma que pensa”³³³ criando frestas de escape a uma escrita que “*escreve para confirmar o que já se sabe, para confirmar uma verdade*”³³⁴. Não se trata de uma denúncia do que se faz; não é fugir e nem negar o formato padrão e tradicional dos textos acadêmicos, mas é abrir possibilidades para uma outra experimentação estética, política e filosófica da escrita: “*renunciar que existe um modo único de escrever, retomando uma discussão metodológica sobre o campo da pesquisa em educação, não implica cair em um abismo do sem sentido, sem chão*”³³⁵.

Em um fragmento epistolar³³⁶ algumas ferramentas, que aproximam da pergunta de como pensar o professor que escreve, são apresentadas em quatro elementos: a “*escrita pedrada*”, que conecta elementos juntados à beira do caminho “*com essa escrita podemos tentar usar algumas ferramentas, a indicação é o estilingue. Por se tratar de uma escrita que vem com os resquícios de infâncias, é uma escrita que, ao ser utilizada, com o estilingue, quebrará vidros, atravessará os espaços sem convites, incomodará os vizinhos. Esperamos apenas que essa escrita*

erre os passarinhos e as casas de abelhas”. Uma outra escrita é a que coleciona pequenos pormenores, como uma “*escrita floco de neve*”, “*a ferramenta para a escrita floco de neve é a pá, que remove em quantidades sem quebrar a estrutura. Os flocos aparecem no texto, ainda brilhantes e afiados*”.

Uma terceira escrita é realizada com “*cisco no olho*”, “*que irrita e coça o olho daquele que escreve, tudo que exige pequenas gotas de colírio, exige que pare de escrever para voltar a escrever*”. A melhor ferramenta para essa escrita é o tapa-olho, “*Assim o cisco perde a importância e com isso ganho o olho, que ganha visibilidade ao ser escondido*”. Por fim, uma escrita, já apontada por Byung-Chul Han, de “*tropeços e arrancadas*”, que coleciona o que se encontra pelo caminho e que marca a epiderme do corpo “*a ferramenta para essa escrita é a joelheira [...] com fortes joelheiras poderemos tropeçar e arrancar insistentemente. Até aprender a escrever nos desvios, nos atalhos, nos caminhos circulares, nas entradas viciniais*”.

Larrosa³³⁷ comenta que ao longo da história da escrita houve vários embates e que “o triunfo da filosofia sistemática” e o “triunfo da razão técnico-científica [...] derrotaram outras formas de escrita, que tiveram grande importância durante o Renascimento e o Barroco. Entre essas formas de escrita derrotadas e vencidas está o ensaio, de imediato, mas também outros gêneros como as epístolas morais, os diálogos filosóficos [...]”. Afirmo novamente: não se trata de negar esse modo de ler e de escrever “tradicional”, fomos e somos subjetivados, produzimos pensamento nesse modo de funcionamento. Mas também podemos produzir máquinas de guerra ao fazer brechas e furos nesse modo de funcionamento, que rompem com a política do binário de uma escrita em educação que opera fortemente ora em uma dimensão bem técnica ora em uma dimensão da denúncia e da salvação. Como escapar desse binarismo? Essas ferramentas e criações que as missivas apresentam lidam com a descontinuidade - “parece que chegamos a um desses momentos em que se faz necessário parar de escrever, mas não de pensar”³³⁸. Pensar na descontinuidade também é pensar na escrita como um certo anacronismo, que mostra um certo passado, atualizando no presente e criando condições de possibilidades para pensar em outros possíveis, em um *demorar* enquanto *memória*.

Lidar com a vaziez da escrita é lidar com o que está inacabado, o não concluído. Para quem está nesse *mar aberto* da escrita, o processo de pesquisa para uma dissertação|tese|artigo|livro nunca termina, ou, se termina, logo inicia novamente. Estamos em um constante ler e escrever. Como se os textos fossem obras não concluídas, sempre que retornamos a eles queremos modificar um vírgula, uma palavra, acrescentar uma referência, uma nova ideia.

Escrever enquanto ofício - acadêmico, literário, por fruição - nos coloca nessa escrita infinita, “como se, justamente, seu inacabamento” preservasse “a possibilidade de novos projetos [...] é possível fazer de uma fraqueza uma força, de um grande atraso uma forma de antecipação, de um resto abandonado uma aposta para o porvir”³³⁹. Umberto Eco recomendava deixarmos a obra aberta para “ser continuamente reinventada, de maneira sempre provisória”³⁴⁰. Como Agamben comentava anteriormente, o aberto que possibilita o ainda, o desenvolver ou, como diria Deleuze, um porvir. Trabalhar com o conceito de *montagem* mostra uma possibilidade sempre nova de trabalhar com o texto. Se desmontarmos as frases ou os parágrafos podemos remontá-los em uma nova configuração, com novos nexos de sentidos, “uma rede de diferentes saberes que se sobrepõem, se contaminam, por vezes colidem, influenciando-se reciprocamente”³⁴¹. Para tanto, há que se trabalhar com a tradição, não perdendo a relação com o saber anterior, mas tendo presente seu inacabamento, “em si mesma, a investigação científica evidencia apenas e tão só o não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que será da ordem da arquitetura ou da edificação”³⁴². Roberto Esposito diria que a “referência à origem exprime o caráter intensamente inovador [...] a inovação não passa pela negação, mas pela retomada da fonte originária”³⁴³.

187

O que fica inacabado, por vezes, pode transformar-se em *ruína*. *Ruína* no sentido daquilo que fica preservado como uma *memória* de um passado, um traço, um resto ou um rastro do qual nos alimentamos com a imaginação do que não foi dito ou escrito. Walter Benjamin, ao comentar sobre o anjo da história,

fala que ele tem o rosto dirigido ao passado, onde só vê ruína sobre ruína³⁴⁴. Fragmento sobre fragmento. Benjamin elege a ruína como alegoria do esfacelamento do mundo moderno, para assim “criar a história com os próprios detritos da história”³⁴⁵. É possível pensar nessa criação a partir das ruínas como uma *montagem* que quer tornar visível um outro conhecimento. Uma certa “*ambição pela desterritorialização*”³⁴⁶.

As *ruínas*, assim como a tradição, detêm um saber que resiste ao tempo. Observar atentamente com um olhar oblíquo e anacrônico é perceber as memórias contidas nesses cacos de história como matéria e forma de conhecimento. A ideia de ruína não designa apenas os escombros arquitetônicos, designa também os pedaços de memória de um tempo que aparecem nos textos|filmes|fotografias em tudo o que sobrevive e carrega um saber atemporal. A própria *memória* pode ser considerada uma *ruína*, “no passo que ela é um fragmento de uma vida. Nesse sentido a ruína é a imagem que resiste e subverte a lógica de que, deslocada de sua origem, desaparecia por completo”³⁴⁷.

188

Para Barthes³⁴⁸, pensar a escritura é pensar na desmontagem de um saber, e só podemos desmontar o que já se conhece como construído. No *cut-up* a seguir temos um exemplo dessa desmontagem: “*Penso que escrever pra mim é sempre da ordem - desordem - de tentar desmontar o que tomo como meu, do campo de um eu pessoal, egoico, para se desfazer, se fragmentar, se deformar e poder encontrar coisas que foram ensinadas a mim como sendo minhas, mas que não o são. Isso, obviamente, também em educação: para que eu deixe de ser, ou rache as palavras e representações que eu uso e reproduzo em sala de aula - sobre escola, currículo, ser professor, estudante etc. - nos espaços formativos que ocupo; bem como na composição de um texto acadêmico, onde vou juntando partes, fragmentos de textos originais, desmontado-os para montar um novo mosaico, num jogo de desmonte-monte fluido na ideia daquilo que desejo escrever; e também nos textos ‘mais poéticos’ que lanço em meu blog ou caderninho de bolso, com palavras soltas, fora da idealidade de linhas coesas, desmontado em si mesmo, muitas vezes desconexo, me permitindo vazar pelas formatações de textos e escritas que deverão ser lidas e entendidas pelos supostos leitores*” [cut-up recebido V].

Aqui reside a importância do conceito de *montagem* que nos trazem Dreon e Leon, a partir, principalmente, de Georges Didi-Huberman. A escritura

realizada em *Mar aberto* - os fragmentos apresentados por Drean da política da amizade; o percurso de um pensamento de uma tese com a concepção de extraordinário; o problema de Leon sobre a montagem das escritas em educação - são alegorias enquanto memória do olhar sensível³⁴⁹. Didi-Huberman comenta que o que Benjamin desenvolve com a ideia de pensar a *ruína* é uma arqueologia material, e que o autor seria um arqueólogo e trapeiro da *memória*, principalmente pelo modo como olhava produzindo deslocamentos no conhecimento: “em passar do ponto de vista do passado como fato objetivo ao do passado como fato de memória, isto é, como fato em movimento [...] Não há história sem teoria da memória: Benjamin [...] não temeu convocar os novos pensamentos da memória”³⁵⁰. Didi-Huberman fala do historiador dizendo que este deve tornar-se “trapeiro da memória das coisas” ao adotar “a escuta flutuante do psicanalista atento às redes de detalhes, às tramas sensíveis formadas pelas relações entre as coisas”³⁵¹.

Podemos atualizar o que Didi-Huberman comenta sobre o historiador e pensar o trapeiro como um pesquisador e, quem sabe, um escritor de artigos|dissertações|teses|livros, como podemos perceber em alguns fragmentos de missivas apresentados anteriormente. Colher os trapos da *memória*, das *ruínas*, é colecionar fragmentos - o que Drean nos apresenta de Leon - “significa reivindicar-se colecionador de todas as coisas e, mais precisamente, colecionador de trapos do mundo”³⁵². Quem escreve realiza um trabalho sobre as coisas, sobre os rastros. Os rastros são matéria de pesquisa, são *cut-ups*, fragmentos, esse extraordinário, “vestígios, restos da história, contrapontos e contrários, quedas ou irrupções, sintomas ou mal-estares, síncope ou anacronismos na continuidade dos fatos passados”³⁵³. O convite que *Mar aberto* nos faz, enquanto pesquisadores, é o de olhar como um arqueólogo: as *memórias*, as *ruínas*, as coleções. Para Didi-Huberman, “olhar as coisas de um ponto de vista arqueológico é comparar o que vemos no presente, o que sobreviveu, com o que sabemos ter desaparecido”³⁵⁴. Escavar e recordar, como diria Benjamin, é o que possibilita *montarmos* o presente com o passado e o porvir³⁵⁵.

A construção de um texto de pesquisa tem a ver com uma prática de interrogação; de conceitualização; de criação de procedimentos e metodologias, como vimos anteriormente com as missivas. Barthes desenvolveu um método de escrita e de reescrita de seus textos baseados em *fichas*. Carregava sempre com ele um pequeno caderno de anotações onde realizava seus registros, quer estivesse na rua ou em um café, ou depois de uma refeição, ao escutar os colegas e estudantes, “ele sacava sua cadernetinha, jogava nela algumas notas a fim de não esquecer nada de importante”³⁵⁶. Quando chegava em casa escrevia o que estava na caderneta em *fichas* que organizava por temas em seu *fichário*³⁵⁷.

Podemos pensar nessas fichas como bastidores da criação dos livros e das aulas de Barthes, como uma ferramenta de trabalho: “o conjunto de fichas nos lembra do quanto a origem de toda escrita está na prática da anotação”³⁵⁸. Claude Costa escreve que “o fichário confirma o que tantos textos de Barthes repetem à exaustão: a singularidade não está na originalidade dos materiais, comum a todos que os utilizam, mas na novidade de sua configuração. Em outras palavras, não é nos elementos que se encontra a chave da individualidade, mas na sua estrutura ou, melhor ainda, na sua estruturação, isto é, no dinamismo de sua combinação”³⁵⁹. Jorge Ramos do Ó comenta que é importante realizar uma “reflexão aguda que permita tanto compreender como se pode dar corpo a essa fantasia da criação da escrita [...] assim como resistir às forças e aos poderes que trabalham no interior das instituições de educação e ensino para bloquear essa possibilidade de expansão democrática do gesto criador”³⁶⁰.

Essa problematização passa por sairmos “da lógica da reprodução escolar do conhecimento e familiarizar-se com os métodos e processos de criação”³⁶¹, fazer um jogo com a tradição para produzir uma abertura que compõe com os objetos de pesquisa um limiar, uma ampliação de fronteiras. Mas “nos dias em que vivemos, em que muitas universidades se deixam absorver pela linguagem empresarial, pelas lógicas da eficiência e da competitividade, a reivindicação

de um gesto experimental, lento e continuado, torna-se mais difícil de concretizar³⁶², mas não impossível. Existe, ainda, a possibilidade de criação de brechas, e pensaria que cada vez mais, principalmente, quando a obscuridade de nosso tempo³⁶³ mostra-se tão densa. Podemos ver uma das brechas no *cut-up* [recebido VIII]: “acredito que é necessário ao professor apresentar um repertório cultural vasto, conhecer e abrir-se as mais variadas experiências e afetamentos que a literatura pode proporcionar. Não apenas a literatura, mas as artes em geral”.

Para atravessar esses momentos, e para criarmos outras formas possíveis de escrita em meio a este real, faz-se pertinente criar lampejos, uma micro-política dos vaga-lumes³⁶⁴. Didi-Huberman escreve sobre essa imagem de pensamento, os lampejos, no seu ensaio *A sobrevivência dos vaga-lumes*³⁶⁵. A imagem não é propriamente de Georges, mas de Pasolini, que em 1941 escreveu uma carta a um amigo de infância comentando sobre ver pequenos pontos brilhantes a dançar na obscuridade do nosso tempo. Uma imagem de um princípio esperança, como desenvolve Ernest Bloch³⁶⁶. Mas essas pequenas luzes, por vezes, são capturadas pelo aparato burocrático: “os vaga-lumes desapareceram na ofuscante claridade dos ferozes projetores [...] desapareceram nessa época de ditadura industrial e consumista em que cada um acaba se exibindo como se fosse uma mercadoria em sua vitrine, uma forma justamente de não aparecer³⁶⁷. Temos em *Mar aberto* um exemplo de respiro, ao pensar nesse entremeio da escrita como força política de sobrevivência, como um procedimento de tomada de posição e resistência “ao canibalismo da cultura dominante³⁶⁸. Experienciamos na troca de missivas realizada um outro respiro, que aponta para a importância do diálogo do campo da educação com a literatura, a filosofia e as artes. Realizar uma (micro)política do texto que se produz no combate ao instituído, não como negação da tradição, mas como produção de brechas e frestas para o olhar. Como comenta Luciano Bedin, “talvez seja o momento de resistirmos aos reguladores meritocráticos do gozo, de produzirmos - com nossos textos -, mecanismos de resistência à santa trindade escrever-publicar-produzir³⁶⁹”.

A abertura da interrogação para a dúvida, esse hiato de espera e de não afirmação de uma certeza - verdade - absoluta, é uma das tarefas de quem escreve. *Mar aberto* desenvolve-se como uma problematização sobre a escrita e a

leitura, no modo de hipótese e de conversação, insistindo em um procedimento de montagem que permite jogar com o limiar e as fronteiras entre as áreas de conhecimento, um modo de problematizar a própria natureza da escrita e da leitura e seus nexos de sentidos. É possível pensar que o conflito interno do texto é o processo de não escrever, pelo qual passava Drean, e o conflito externo das relações da escrita com o mundo acadêmico.

Borja Bagunyà comenta sobre a escrita de Gonçalo M. Tavares dizendo que “a ciência interessa-se pelo repetível; a literatura, pelo radicalmente singular. A ciência nasce para resolver paradoxos e contradições; a literatura, pelo contrário, acumula-os”³⁷⁰. O que Borja e Gonçalo estão colocando em discussão é uma certa denúncia à pretensão de uma linguagem que seja total, que diz e pensa tudo. Ou seja, não se trata de “procurar novos objetivos para a escrita, mas de aprender a ver a possibilidade em tudo aquilo que nos impõe como definitivo”³⁷¹, mas de provocar essas pequenas aberturas, lampejar - ou como fala Benjamin, relampejar - na obscuridade do instante. Borja conclui seu pensamento dizendo que se trata de trabalhar para manter abertos os espaços “em que tudo podia ser o que era e, ao mesmo tempo, outra coisa também”, romper e opor-se ao que se afana “em decretar a morte de tudo” o que se encontra pela frente.

192

Uma das formas de apagamento das subjetividades que ocorre no mundo da escrita, principalmente a que se produz dentro dos espaços institucionais de pesquisa, é a não aceitação da diferença produzida pelos textos que buscam um limiar na escrita. Por isso que Jorge Ramos do Ó comenta sobre a dificuldade de rompimento com essa lógica³⁷². O que Jorge propõe é pensar em uma mudança que se faz por meio de uma abertura: “há então que procurar pensar a mudança de estatuto da ciência a partir da pragmática da investigação e da sua artesanaria”³⁷³. Uma escrita, enquanto produção de pensamento, funciona como uma problematização, como uma provocação ao pensar; abre-se, assim, a possibilidade de invenção de respostas, de um jogo ficcional de criação. Mas como escrever|pesquisar com problematizações que abram nexos de sentidos em vez de fechá-los?

Na tentativa de se aproximar de algumas questões, como essa última lançada e sobre como montar uma escrita, buscou-se em *Mar aberto* o procedimento de *montagem*, enquanto forma e conteúdo, trabalhado por Georges Didi-Huberman e, também o uso de *epistolas como conversação*, inspirado no processo de pesquisa de Leon.

Georges Perec, ao escrever o texto “Aproximações do quê?”, não buscava uma resposta, mas aproximações, quiça um método. Ao retomar a questão de Leon - como montamos uma escrita? - percebemos que ela busca métodos|metodologias|caminhos de como escrever um artigo|tese|dissertação|livro. O método é aqui pensado enquanto procedimento de pesquisa ou, como diria Deleuze, esse entre duas coisas, “entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, quer dizer, a fronteira”³⁷⁴, o limiar. Lembrando sempre que nesse entre existe um *ponto de inserção*, um intervalo, um vão, e é com o procedimento da *montagem* que aproximamos essas relações. 193

Os procedimentos de pesquisa são criados na singularidade das *mesas de montagem*, geralmente como produto do desenvolvimento do pensamento e de uma possível resposta para o que se pesquisa. Olhar, dessa forma, as singularidades de cada processo através da leitura que fazemos de textos|teses|dissertações|livros é buscar criar o nosso modo de pensar, de ler e escrever. Aceitar a sensibilidade do cotidiano, do que nos afeta nas leituras. Kafka diria que lemos para fazer perguntas, “tratando a escrita como um fluxo”³⁷⁵.

Desenvolver um processo de pesquisa em educação é criar uma *relação pedagógica* com materiais que utilizamos em nosso processo de formação e uma *prática de investigação que sustenta a posição da dúvida* utilizando o que estiver ao alcance. Benjamin dirá: “o método desse trabalho: a montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente mostrar.

Não vou roubar nada de precioso nem me apropriar das fórmulas espirituosas. Mas sim, dos arranjos, dos restos: não quero fazer o inventário disso, mas permitir-lhes obter justiça da única maneira possível: utilizando-os”³⁷⁶. Utilizar-se do que resta, do que fica de uma pesquisa para outra.

Produzir uma relação pedagógica com os materiais, enquanto prática de investigação, foi o que se buscou na troca de missivas enquanto uma prática de conversação. As cartas permitem “*uma maneira de fazer ver outros modos de agir, pensar, sentir, de escrever o mundo*”³⁷⁷. O que possibilita seguirmos “*resistindo a essa servidão do tempo escrevendo e trocando nossas cartas. É o furo que o tempo não esperava que retornaria*” [cut-up recebido X].

194 Barthes, em um texto chamado “Jovens pesquisadores”, diz que existem dois discursos pelos quais o pesquisador está separado, o “discurso da cientificidade (discurso da Lei)” e o “discurso do desejo, ou escritura”. Comenta Barthes que nas instituições “o que se pede ao estudante, ao jovem pesquisador, ao trabalhador intelectual, nunca é seu desejo: não se pede para escrever, pede-se-lhe para falar (ao longo de inúmeras exposições) ou para relatar (em vista de controles reguladores)”³⁷⁸. Na continuidade desse excerto, Barthes diz que o pesquisador “fica acuado”, quando sua matéria de pesquisa é relacionada à escrita ou ao Texto, “ou falar do Texto segundo o código convencional da escrevença [écrivance], quer dizer, ficar prisioneiro do imaginário do cientista, que se quer, ou, o que é pior, que se crê exterior ao objeto de seu estudo”³⁷⁹.

O importante seria o pesquisador não se deixar capturar pelo discurso da Lei, mas isso não quer dizer que não devemos seguir as normas institucionais do saber: “o discurso da ciência não é necessariamente a ciência: ao contestar o discurso do cientista, a escritura não dispensa em nada as regras do trabalho científico”³⁸⁰. Jorge Ramos do Ó pensa próximo a isso, ao dizer que o que procuramos fazer, a ciência que procuramos, “produz não o conhecido mas o desconhecido”, com isso uma investigação científica “torna-se útil não por ter um método científico, mas antes porque apresenta uma metodologia de trabalho teórica e empírica que,

tornando manifestos os pressupostos sobre os quais ela mesma se constrói, permite, acto contínuo, a aparição de novas ideias e de novos enunciados”³⁸¹.

Produzir uma escrita com desejo, com um tremor da mão - como escreve Agamben - é o que se procurou fazer neste ensaio, sendo trapeiro dos restos (para falar de Benjamin) e “utilizando-se” de *Mar aberto*, em seus sentidos epistemológicos e políticos, para prosseguir com a ideia de pensar os bastidores de um processo de criação de um texto|dissertação|tese|livro. Com isso, opta-se por deixar o material produzido enquanto projeto para a leitura³⁸², dado o pouco acesso a esse material, pois o que temos enquanto imagem final de uma escrita, geralmente, é sua higienização escritural. Realizar esse procedimento de visibilidade e transmissão, de certa forma, do percurso de um pesquisar e de uma pergunta sobre as políticas do texto não é simplesmente mostrar, e sim tentar uma aproximação a um modo de pensar e escrever, tomar a escrita enquanto desejo e não enquanto lei.

Para fazer o exercício de pesquisa, com as inspirações de *Mar aberto*, desenvolveu-se uma investigação pensando um dispositivo pedagógico de escrita inventiva, uma certa metodologia da imaginação, como nos falam Perec e Didi-Huberman, para colecionar um inventário das coisas cotidianas, ou do processo cotidiano de pensar um texto. Para tanto, foram realizadas trocas de cartas com pesquisadores para tentar compreender o que a área da educação produz sobre a relação entre escrita e pensamento. Buscou-se escrever cartas como procedimento de pesquisa para pensar o escrever em educação. Como diria Leon, “escrever cartas como um dispositivo de conversação, que pode ser operada enquanto procedimento metodológico e de pesquisa [...] com seu potencial narrativo [...] e com um desejo de partilha”.

O escrever está conectado com o *tempo* que temos para desenvolver esse ofício. Ana Martins Marques, ao finalizar o prefácio do livro *Os trabalhos e as noites*, de Alejandra Pizarnik, comenta sobre fracasso do poema em alcançar a margem direita da página, um presentificar a *ausência pelo vazio da página*: “é uma forma quase definidora do modo como a poesia faz com que a ausência seja sentida como presença”³⁸³. O livro versa sobre a memória e esquecimento, tema pertinente em *Mar aberto*. Diz Alejandra “recordo com todas as minhas vidas|por que esqueço”³⁸⁴; “alguém consumiu por equívoco|as distâncias esquecidas”³⁸⁵.

196 No modo como estamos organizados, nos espaços acadêmicos e institucionais, a frustração por não alcançar o final da página é sentida em todos os momentos do processos de escrita. Em *Mar aberto* Dreaan enfrenta o vazio da folha em branco, fala de sua frustração com a página por escrever. Produzir uma escrita, no atual cenário em que nos encontramos, em meio à vida que se acumula, é uma tarefa de equilibrista, de catador de trapos, ou melhor, de *catador de tempos*. Como podemos ver no *cut-up* [recebido XVI] “*as palavras pesam muito. Carregar palavras e frases no coração engorda até nossa aura. E escrever, com ficção é ser caminhante sem mapa. É tecer com o imprevisto. Trilhar com o inédito. Ou seja, é desesperador! Muito mais tranquilo arriscar na exatidão da ciência tradicional. Por isso gosto da literatura*”.

Em outro fragmento de missiva³⁸⁶ percebemos também essa questão, da procura de hiatos e intervalos de tempo, em que se pergunta sobre as possibilidades outras de escrita: “*se algo me chama muito atenção são as escritas, as inscrições nos muros, nas ruas... Esses ‘rastros’ deixados por passantes-escreventes que parecem não terem se contentado com esta escrita como a que estamos fazendo, eu e você, de um para outro, trocando cartas...*”.

A escrita, enquanto poesia, possibilita a criação de um *intervalo*; não chegar ao final da página, na margem direita da página; a construção da forma do poema que em sua feitura deixa espaços para respiros entre as linhas, por exemplo no poema “Fronteiras inúteis”³⁸⁷, de Alejandra.

A criação de um *intervalo de tempo*, de uma desconstrução temporal, quem sabe, seja uma das formas de lidarmos com os atravessamentos que nos impelem no contemporâneo. Dreaan fala de um *ponto de inserção* que conecta os vazios deixados pelas palavras, e que produz o deslocamento no espaço e a passagem temporal. Deleuze³⁸⁸, pensando o cinema, dirá que a fórmula do cinema é uma sucessão de instantes em imagens equidistantes, e essa distância das imagens é o que permite a uniformidade do tempo, ou seja, o movimento acontece nos intervalos, é uma sucessão de cortes móveis no tempo.

Para Deleuze, existem duas maneiras de pensar o movimento, uma “forma antiga” e outra “moderna”. A forma antiga pensa o movimento como algo eterno e imóvel, “o movimento assim concebido será, portanto, a passagem reguladora de uma forma a outra, isto é, uma ordem de poses ou de instantes privilegiados”³⁸⁹. O pensamento moderno “consistiu em referir o movimento não mais a instantes privilegiados, mas a instantes quaisquer”³⁹⁰, o movimento acontece a partir de cortes, por momentos equidistantes - “*el movimiento debe ser definido en función de un instante cualquiera*”³⁹¹. O instante qualquer que rompe, que faz brecha, que provoca o entre, que faz intervalo é o que possibilita a *montagem*. Nesse movimento de instantes quaisquer somos capazes de pensar a produção do novo.

197

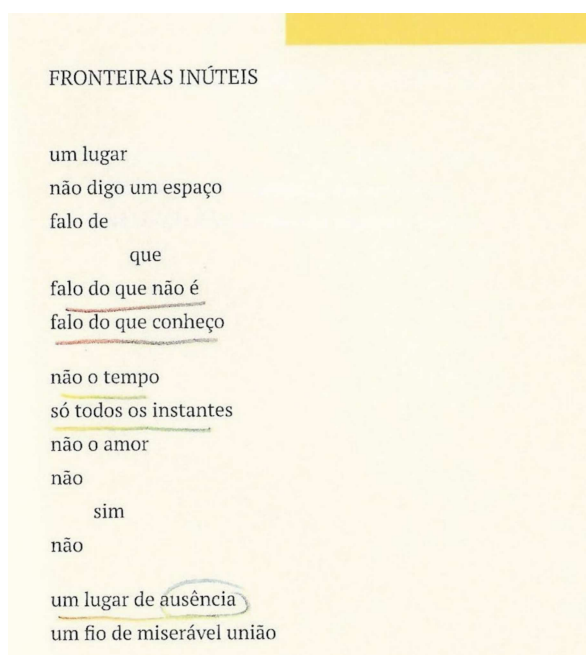
O instante qualquer é um instante indeterminado, e que é determinado pelo intervalo de distância entre dois instantes equidistante - “*ustedes sienten bien que el instante cualquiera es de hecho una relación. Es una relación entre dos instantes*”³⁹². O que define o cinema, para Deleuze, é a relação que o movimento faz com os instantes quaisquer. Cabe aqui uma nota, que nos ajuda a pensar: a palavra “qualquer”, no português, é a única palavra cujo plural acontece no meio. E o que acontece no meio é o entre.

Tanto Deleuze quanto Didi-Huberman pensam em uma *teoria do intervalo*³⁹³ como possibilidade de criação de novos nexos. O que interessa no *intervalo* é as relações que são estabelecidas pela *montagem*. Somos estimulados, em *Mar aberto*, a saber um pouco mais sobre a montagem, a esse método e procedimento de conhecimento que permitem um processo de interrupção e a sobreposição de fragmentos não homogêneos.

A *montagem* é uma “decantação do tempo”³⁹⁴, uma forma de pensar o mundo criando algo diferente, como um ato de compreensão pedagógica, como montagem dos sintomas do presente. A montagem produz um choque entre as imagens, fazendo com que se produza outra, outro intervalo de tempo e outros instantes quaisquer – “*Para hacer un montaje tiene que haber un choque entre dos imágenes y, generalmente, de este choque surge una tercera*”³⁹⁵. Assim, pode-se pensar que a *montagem* atua na perspectiva dos sentidos, dos nexos, mais do que dos significados, justamente porque não opera no mundo duplicado da representação. A conversa epistolar, realizada nesta investigação, operou como uma decantação de tempo para os correspondentes, possibilitou uma parada no tempo para escrever e pensar na escrita, como podemos ver no fragmento de missiva³⁹⁶ “*no momento que te escrevo, agora, eles me gritaram uma escrita... Não sei explicar porque foi inevitável parar para escrever, depois de um dia, de muitos dias de intenso trabalho quando meu corpo inteiro parece escapar dele mesmo*”.

Na escrita, e no cinema, podemos aperceber a força da *montagem* enquanto produtora de conexão desses *intervalos* de composição. Mas como pensar essa questão no emaranhado de atividades de nossa vida? Como criar *intervalos* para a leitura e a escrita?

198



Essa questão, do como produzir *intervalos*, conecta-se com a de como escrevemos e montamos nosso pensamento. Como criar furos que rompam com o instituído, não negando a tradição, mas provocando uma pequena cisão que permita uma fagulha?

Em um ensaio chamado “A burocratização do amanhã”, Edson de Sousa escreve que “é preciso buscar um pensamento que surja do precário, da insuficiência das categorias conceituais e que ainda se interesse pela dor dos outros [...] uma experiência radical de perfuração dos futuros opacos e sombrios”³⁹⁷. Comenta, em outra passagem, sobre “provocar a imaginação a abrir outros caminhos possíveis ao pensamento para que não fiquemos paralisados na obscuridade do instante”³⁹⁸. Edson chama de *burocratização do amanhã* aqueles modelos e formas que são território do mesmo, que nos paralisam, que não abrem possibilidades para a invenção. Penso que uma das problematizações que Dreaan assinala, de forma não dita, a partir da experiência de vida que teve com Leon, é de uma *micropolítica do texto* que coloca a escrita em curto circuito. Mas como desativar a *burocratização do amanhã* que impede a criação de *intervalos de tempo*? 199

Didi-Huberman coloca que se faz vital “parar diante do tempo”³⁹⁹. Ele não está se referindo a estagnar-se diante de algo, mas sim a como interrogamos, como colocamos em problematização determinado pensamento. No texto *Mar aberto*, Leon comenta que percebe em seus alunos que o escrever é lido como uma tarefa. Essa questão também se fez pertinente em algumas missivas. Apenas se escreve. Não se escreve, apesar de tudo. Quem sabe, desativar o imperativo de uma escrita que é vista como uma tarefa e não como um problema seja uma das pistas de como “parar diante do tempo”. A problemática do tempo, ou como diria Didi-Huberman, do “sintoma-tempo”, pode, quem sabe, ser abordada pelo conceito da *montagem*. O turbilhão de afazeres que nos joga de um lugar para o outro pode ser desmontado; como escreve Didi-Huberman, “ele viu o tempo desmontar-se como o mar”⁴⁰⁰. O que se faz quando o mar está agitado, está revolto por causa de uma tempestade? Espera-se. Assim como se espera a chegada

de uma carta, “*deparei-me com um sentimento da espera. Aguardava a sua carta a alguns dias. Fico pensando o quanto isso é comum, mas ao mesmo tempo há certa raridade nesse sentimento*”⁴⁰¹.

Aqui outra agulha para sabotar a máquina: a *espera*. Lidar com o *tempo da espera* como um arqueólogo a escavar e fazer furo na terra. Realizar uma rotação do olhar; produzir um deslocamento que cria um intervalo entre o que estávamos vendo e o que nos olha, “que nos permite acesso a uma *materialidade do tempo* [...] dando atenção aos vestígios, aos dejetos da história, mas também na escolha de seus paradigmas teóricos”⁴⁰². Espera não enquanto conformação do já estabelecido, mas como um *bolsão de instantes quaisquer*, para a concentração da energia necessária para um próximo ponto de insurgência. Ernst Bloch fala da espera como um “sonho diurno”, um acúmulo de forças para um despertar: “o que é importante é aprender a esperar [...] o ato de espera não resigna [...] A espera colocada acima do ato de temer, não é passiva como este, tampouco está trancafiada em um nada. O afeto da espera sai de si mesmo, ampliando as pessoas, em vez de estreitá-las”⁴⁰³.

200

Se escrever implica, ou passa também, por pensar o que estamos vivendo, um outro ponto que fura o tempo é o *despertar do desejo*. Didi-Huberman escreve sobre potencializar nosso desejo de modo a torná-lo político, um *ato de desejo político*, “*il ne suffit pas de désobéir. Il est urgent, aussi, que la désobéissance - le refus, l'appel à l'insoumission - se transmette à autre dans l'espace public. Se soulever? D'abord soulever sa peur, sans doute. La jeter au loin [...] Le jeter au loin mais, aussi, faire circuler ce geste même. Lui donner, par là, un sens politique. C'est avoir soulevé son désir. C'est l'avoir pris - et avec lui son expansive joie - pour le jeter en l'air, en sorte qu'il s'étende dans l'espace que nous respirons, l'espace d'autrui, l'espace public et politique tout entier*”⁴⁰⁴. Quem sabe, como lemos em uma das cartas, não seja uma questão de tempo, mas uma questão da *potência do desejo*: “*não se trata de uma questão de tempo. A escrita encontra seu tempo, tem seu ponto de ebulição, que pode acontecer no meio da agenda atribulada que inventamos para não escrever*” [cut-up recebido X]. Essa força não seria um levante? Uma canalização de energias depois de um tempo de espera, de parada diante do tempo?

Para o desejo se levantar é necessário uma força; para Didi-Huberman, essa força diz de uma forma⁴⁰⁵. Uma forma, pensando na escrita, não é criada com uma montagem heterogênea, ou seja, nos intervalos do pensamento? Daí que a montagem pode ser pensada como essa forma que torna possível pensar a diferença em educação para além de uma linguagem técnica-instrumental ou da denúncia, que são as formas preponderantes da escrita em educação⁴⁰⁶. Segundo Didi-Huberman realizamos as sublevações quando cruzamos as fronteiras⁴⁰⁷. Poderia trazer um outro exemplo de uma missiva sobre o desejo de pesquisa: “*uma das questões de meus estudos é tentar pensar o que pode fazer de um professor alguém que escreve...Não a escrita burocrática do preenchimento dos diários, relatórios, mas uma outra escrita ainda a ser inventada...São tantas perguntas, há tanta coisa ressoando, fazendo barulho...*” [cut-up recebido II]. O desejo do estudo é o que nos coloca em movimento, cria condições de possibilidade para criar curtos circuitos em uma escrita já dada para a invenção de “*uma outra escrita ainda a ser inventada*”.

Outro ponto de insurgência, já comentado e que está em *Mar aberto*, talvez seja a *política da amizade, do encontro, da alegria* que nos permita problematizar sobre “*o que este tipo de escrita nos força a pensar sobre a escrita que estamos fazendo aqui? Que rastros tanto uma como a outra nos deixam a pensar?*” [cut-up recebido XI]. Como escrevem Leila Domingues Machado e Laura Paste de Almeida, “*nossa luta é por uma política da amizade no meio acadêmico - defendemos a experimentação de novas formas de organização da vida na universidade e uma produção coletiva de modos de viver a pesquisa*”⁴⁰⁸.

Uma *escrita inventiva*, à qual se propõe este texto⁴⁰⁹, parte da vaziez da palavra, enquanto seu inacabamento. Deleuze assumia que um livro devia ser como um romance (policia) ou uma ficção científica: “*daqui deriva a hipótese de uma escrita inventiva, experimental, que se abrirá e tateia o desconhecido*”⁴¹⁰. O exercício, o ofício de investigar, uma escrita outra, parte do pressuposto da torção do olhar “*para a escrita acadêmica como um exercício de experimentação, da tessitura de uma mundividência que se ergue e aos poucos se impõe aos regimes de pensamento do próprio investigador*”⁴¹¹ e, quiça, do restante dos pares pesquisadores.

Uma *política da amizade* é uma relação que instaura um “*curto-circuito*”⁴¹² ao propiciar um intervalo, um *ensaiar*, um demorar. Pedro Pagni comenta que vivemos diante de um empobrecimento das relações no contemporâneo e que a “amizade seria tomada como campo de experimentação para a criação de outro tipo de interpelações subjetivas e como indicativo de emergência de uma nova ética”⁴¹³.

Danichi, ao escrever sobre uma *micropolítica da amizade* fala que “não são poucos os pensadores que se dedicaram a escrever sobre a amizade”⁴¹⁴. Entre eles estariam: Platão, Aristóteles, Marco Túlio Cícero, Plutarco, Sêneca, Michel de Montaigne, Hannah Arendt, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Maurice Blanchot⁴¹⁵, “cada qual ajuda a criar o mundo de determinado modo: não se trata de representação, mas de elaboração de maneiras diversas de existir”⁴¹⁶. As conversações que realizamos com os autores, em nossas escritas, são uma espécie de *philia*.

202 conversações que realizamos com os autores, em nossas escritas, são uma espécie de *philia*.

Para escrevermos em meio à vida e ao universo acadêmico, temos que nos perguntar: “o que fazemos e deixamos de fazer à escrita? De que forma atendemos à diferença da escrita, seu diferir, seu potencial libertário, democrático? Como nos colocamos em relação a ela em situação educacional? Como pode uma professora, um professor, estar atento à política que afirma, à partilha do sensível que configura, aos modos de ver, dizer e pensar que propicia ou obstaculiza ao contornar uma forma de relação com a escrita para seus estudantes?”⁴¹⁷. Masschelein e Simons⁴¹⁸ se perguntam se é possível escrever em filosofia da educação sem a amizade, na medida em que encaramos o mundo.

A concepção de uma *política da amizade* é desenvolvida aqui como um espaço de experimentação de uma estética da existência, como esse intervalo de produções de subjetividades e uma prática de si. Ortega, pensando com Foucault e Derrida, fala da amizade como um *exercício político*, como um espaço de experimentação política: “uma nova política e uma nova ética deve visar precisamente a encorajar essa vontade de agir, a recuperar [...] à coragem de pensar de uma

forma ainda não-pensada, de sentir e de amar de forma diferente. Acredito na possibilidade de elaborar uma política da imaginação que aponte para a criação de novas imagens e novas metáforas para o pensamento, a política e os sentimentos”⁴¹⁹.

É o que assenta Leila e Laura ao escreverem que entendem “por política da amizade uma aposta na produção coletiva de subjetividade”, pois é um “convite, um apelo à experimentação de novas formas de vida e de comunidade”⁴²⁰. E é o que conclui Damichi ao dizer que é preciso insistir na delicadeza e na força *política das amizades como disparadoras de outras visibilidades e outras paisagens*: “a amizade poderia erigir um raríssimo espaço político habitado pela diferença. [...] Trata-se, finalmente, de uma amizade acoplada ao gesto criativo do olhar e perceber diferentemente - olhar e perceber diferentemente do modo como já se olhou e se percebeu: as amizades como agentes de visibilidade de uma vida outra em um mundo outro”⁴²¹.

Essas concepções apresentadas se deslocam em um limiar que se aproxima dos conceitos de *comum* e de *multidão*, como forma de resistência ao fascismo das pequenas relações, da luz feroz dos projetores. Penso que a escrita em formato de cartas desperta um *comum*, no sentido trabalhado por Hardt e Negri: “como o poder da vida de resistir e determinar uma produção alternativa de subjetividade”⁴²². Em *Mar aberto* uma das anotações de Leon diz da escrita de missivas como um exercício de montar palavras com um *desejo de partilha*, um escrever cartas para resistir a determinadas produções de escrita pensando em outras possibilidades de pensar a escrita acadêmica em educação.

203

A troca de missivas realizada operou como uma experimentação desse *comum*, desse viver juntos, como diria Barthes. Em uma epístola recebida existe uma associação do escrever cartas com o *ensaio*: “o envelope amarelo iluminou a perspectiva de leitura. Li tua carta logo que cheguei em casa. Agradeço cada palavra, cada fissura, cada brecha, cada silêncio, cada vazio. Fiquei encantada com a ideia da escrita de uma carta como ensaio, trazendo para a superfície do papel um tanto da cidade onde estamos”⁴²³.

Para Jean Starobinski é difícil definir ensaio, pois ele não se submete a nenhum regramento. O autor comenta que “o ensaio deve soltar as amarras e,

por sua vez, ser ele mesmo uma obra, a partir de sua própria e trêmula autoridade⁴²⁴. Por sua vez, Larrosa defende o ensaio como um modo de escrita que normalmente é excluído do espaço de saber; isso ocorre porque o “ensaio se dá uma liberdade temática e formal que só pode incomodar num campo tão reprimido e tão regulado como o do saber organizado”⁴²⁵. Uma das questões pertinentes do ensaio, para Larrosa, é que ele tem um caráter temporal efêmero, com sua própria finitude, além de questionar as fronteiras. O ensaio traz para a superfície do papel o que vivemos, “o ensaísta é um leitor que escreve: seu meio de trabalho é a leitura e a escrita. O ensaísta é um leitor que escreve e um escritor que lê”⁴²⁶. E o ensaio da escrita e na leitura estaria vinculado, também, ao ensaiar-se no pensamento e na vida, daí que a política da amizade faz todo o sentido.

204

Como é afetado pela *partilha do comum* das leituras, o caminho se “abre ao tempo em que se caminha”, como o percurso de Leon e Drean pelas *calles de Montevideo*, traçando sendas, dado que “a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve e problematiza a leitura cada vez que lê”⁴²⁷. O ensaio diz de uma *escrita inventiva* que sempre está se perguntando, como podemos ver no fragmento da missiva a seguir: “*nunca sei bem o que vou escrever, para onde meus pensamentos vão me levar... O que esperar do inesperado? Talvez escrever seja experimentar essa impossibilidade, a impossibilidade de controlar o desconhecido, o que não sabemos... Nunca saberemos que desenhos inusitados surgirão dos espaços entre uma palavra e outra, entre nós e nós mesmos... Escrever também é navegar nesses intervalos, nas lacunas que não podem ser preenchidas, no próprio vazio do ato de dizer, de enunciar...*”⁴²⁸.

O ensaísta é alguém que operar com a *montagem* desses inesperados, que navega nos intervalos e nos encontros, no percurso de leitura e escrita que é afetado por uma *micropolítica da amizade*.

Um das maneiras encontradas para realizar um furo e produzir uma heterotopia, enquanto espaço outro de produção temporal, é a de pensar a *montagem* como um “*leque do tempo*”, para compreender o “aspecto de *montagem das diferenças*”.

Entende-se que a *montagem* se debruça para olhar como se dá a relação entre as coisas. Esse procedimento funciona desnaturalizando o olhar para operar com o conhecimento por desmontagem e remontagem, problematizando a perspectiva da representação e do sujeito. Para Didi-Huberman, a *montagem* é a arte de produzir esta forma que pensa a diferença, uma aproximação e uma transgressão das fronteiras disciplinares.

Realizar a pergunta da *montagem* do pensamento em educação é lidar com ela nas dobradiças do pensamento filosófico e literário, entendendo como *montagem dos tempos heterogêneos*. Pode ser compreendida como um processo de singularização, ou seja, uma “*montagem das singularidades*”. No processo de composição da escrita acadêmica e do pensamento em educação, lida-se com singularidades – do texto, do autor, do escritor, do leitor. O exercício de um texto realiza-se com escolhas dos fragmentos, das miudezas, dos pormenores de pensamento, das singularidades, mas também atravessado pelas políticas editoriais, pelos prazos institucionais, pelas regras acadêmicas.

205

Cabe lembrar que a montagem não apressa a conclusão de nada, nem fecha ou enclausura, ela abre as possibilidades e não as “esquematiza abusivamente. Quando nos permite aceder às singularidades do tempo e, por conseguinte, à sua multiplicidade essencial”⁴²⁹. A montagem, assim, pode ser tomada como uma escuta flutuante, atenta às redes de detalhes, às tramas sensíveis formadas pelas relações entre as coisas, os trapos, restos e fragmentos.

E como pensar essa possibilidade em tempos em que a escrita acadêmica se dá em condições de hierarquizações, contagens e cálculos entre programas de pós-graduação, universidades, pesquisadores e alunos? Essa é uma das condições que vêm atravessando a escrita acadêmica. Além disso, pode-se citar as parcerias nos grupos de pesquisa, as escritas compartilhadas com pares em eventos, em conversas, nas disciplinas acadêmicas e seus estudos, bem como em movimentos mais

coletivos de escrita como possibilidades de criação de brechas. Chamava anteriormente esse movimento de *política da amizade*.

Somos subjetivados por um tipo de escrita e de arrançamento do pensamento em que a escrita é tomada majoritariamente em sua função explicativa, prescritiva, normativa e, por que não, moralista. Alguns autores, como os utilizados neste ensaio, desenvolvem um deslocamento na escrita acadêmica rompendo com as imagens tradicionais e criando uma escrita mais inventiva, uma escrita acadêmica outra na universidade.

Escrevemos em um tempo que valoriza a rapidez como virtude, a produção em massa de artigos, a novidade pela novidade, lendo e elegendo somente o que é útil para a pesquisa, lendo e escrevendo opinião, sem se descentrar de si, em que a ruminação necessária fica esvaziada de sentido. Escrevemos para pertencer, para pontuar, para mostrar habilidades e o valor profissional. Como traz Larrosa⁴³⁰, escrevemos a partir dos critérios que se supõem ser do avaliador. Mas como lê o avaliador? E aqui não se trata de uma denúncia da escrita acadêmica como vem funcionando, até porque é de dentro da academia que escrevemos, mas de um gesto político de produzir alguns esburacamentos, ao modo de Kafka, para respirarmos minimamente outras coisas.

206

Trata-se muito mais de retomar a já conhecida fala de Foucault quando diz que a escrita pode ser perigosa, pode ser pensada como fogos de artifício, como coisas que fazem explodir. Pode-se tomar outra pista para montagem do pensamento e das escritas em educação, *a montagem das diferenças*. Na palavra e no campo da educação, existem muitas singularidades presentes e também um jogo de forças de seu aniquilamento, cabendo aqui uma questão: como pensamos os processos de montagem das diferenças na escrita em educação? Como pensar a diferença nas escritas em educação que vêm funcionando majoritariamente na perspectiva da identidade e da representação? Quais são os dispositivos que atravessam nossas relações com a linguagem, com a leitura e com a escrita?

O processo de montagem da escrita e do pensamento, entendo, também é feito do colecionar, do catar trapos, restos, uma vez que “significa reivindicar-se colecionador de todas as coisas e, mais precisamente colecionador de trapos do mundo”⁴³¹. Poderia, assim, ser pensada com os pequenos fragmentos catados de autores, colegas, professores, seminários, grupos de pesquisa, grupos de orientação, conversas que nos proporcionam as condições de possibilidade para desen-

volver uma ideia, um conceito. Parece dizer o óbvio, mas somos *catadores de palavras*. Todavia, isso desaparece em grande parte das escritas em prol de um texto limpo, higienizado, estruturado, que se mostra como pensamento conclusivo.

Para Deleuze, como visto anteriormente, a montagem está no *intervalo*. Lembrando, novamente, a imagem da máquina de Elida Tessler, pode-se dizer que “todo o interesse está no intervalo da coisa desmontada e o tempo do conhecimento pela montagem”⁴³². Seria necessário ficarmos atentos e atentas à montagem da escrita em educação acontecendo no intervalo, no catar e colar, de uma palavra à outra. Porque é aí que coisas interessantes podem acontecer no pensamento. Trata-se de interrogar o objeto e o próprio modo de olhar como, o que e por que escrevemos em educação e o que estamos nos tornando no presente.

Tal modo de lidar com o pensamento em educação funcionaria com o saber como corte descontínuo, buscando produzir outras ficções educacionais. Como seria possível pensar em uma montagem em educação que fracture as coisas já feitas para gerar certo movimento? Isso não significa negar a tradição acumulada até aqui, mas produzir uma relação mais fabulativa e menos sagrada com ela. A escrita passa pelos processos de pertencimento cultural, de decifração de códigos, por moralização, por tipos de utilitarismos e pela identidade. Mas passa também pela dificuldade em suportar o mundo e a si mesmo, pela experiência do limite, pela necessidade de ficcionar outras realidades para se continuar vivendo. Entretanto, trata-se de um uso da ficção não como o outro da verdade (uma vez que a própria verdade é uma ficção que esqueceu sua condição), mas como invenção e, portanto, afirmação⁴³³. A montagem pode ser, assim, tomada como um ato de compreensão pedagógica, como montagem dos sintomas do presente.

207



Recentemente, o livro de Compagnon, *A era das cartas*, foi traduzido para o português. Terminei de ler logo após *Mar aberto* e descobri uma cumplicidade entre os dois livros. Eles falam sobre uma *política da amizade* e sobre o *escrever*. Textos genuínos na simplicidade de suas narrativas. Nelas acompanhamos o narrador dissertar sobre sua memória, mas, ao mesmo tempo, somos lançados em um turbilhão de pensamentos.

Antoine escreve sobre as trocas de cartas e os anos de amizade com Roland Barthes, assim como Dreaan escreve sobre Leon, assim como a troca epistolar realizada nessa investigação. Compagnon fala que as cartas de Barthes “testemunham seus progressos na redenção, os obstáculos que ele encontra, as dúvidas que o assolam. O que eu aprendi com ele é que os livros já escritos não dão nenhuma segurança do livro seguinte. Sozinho a cada manhã em frente a seu manuscrito, Roland estava tão indeciso quanto eu diante da minha tese; como eu, ele se perguntava se a coisa algum dia chegaria ao fim”⁴³⁴.

Este ensaio chega ao fim, mas a um fim que é apenas um limiar, ou como o é o poema para Armando Freitas Filho: “cada vez mais|é rascunho, sob riscos de tantas emendas|até o que passa longínquo, público e impresso|também sujeito a alterações, a erratas|iguais a esses superpostos pensamentos”⁴³⁵. Uma escrita que está sempre em estado de revisão, de recomeços, como comenta Jorge Ramos do Ó⁴³⁶, porque se escreve como leitor entrando em conversa com os autores e com os conceitos. Marília Garcia⁴³⁷, em *Parque das ruínas*, diz que leva tempo para aprender o que fazer, a ver algo que não está ali, ou que já está ali e não o vemos. Acostumamo-nos com o extraordinário, com olhar sem ver. A não falar sobre o processo que estamos vivenciando, a limpar o texto de forma que as imperfeições, ou o bastidor do pensamento, não apareça.

O texto, para Barthes, irrompe em uma problematização sobre onde a textualidade encontra brechas para vazar, escapando das mãos do escritor para o corpo do leitor. O texto não existe sem a leitura, e sem a vida que permeia e faz pensar. Compagnon escreve que “acreditava ter emprestado a expressão ‘Escre-

ver a vida' do curso de Roland sobre a preparação para o romance"⁴³⁸, mas que ao pesquisar não encontrou a expressão na obra de Roland.

Escrever a vida é uma boa expressão para a feitura de um livro|artigo|dissertação|tese. Escrevemos para tentar responder, em parte, as questões que passam nossa vida. Aprendemos a, e como pesquisar, em meio à vida. Escrever esse texto foi uma tentativa de operar com uma fabulação narrativa e ficcional buscando estabelecer as relações entre *Mar aberto* e a pesquisa desenvolvida por meio de missivas para este ensaio. Uma disposição textual que lida fazendo furo com a literatura e a filosofia em uma escrita acadêmica. E faz isso ao colocar esses aspectos em relação, ou seja, realizando uma *montagem*.

Esse *pages in process* deu-se, sobretudo, com uma ampla revisão de notas e fichas pessoais. Das anotações realizadas da leitura de *Mar aberto*; do ler atentamente e com paciência, provocando uma passagem e uma paragem em determinados fragmentos que figuram aqui como citações, as apropriações como diria Leonardo Villa-Forte, ou como diria Foucault: "se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos"⁴³⁹; do rabiscar em cadernos de anotações; da mescla de pensamentos com o que se vive; do que a troca epistolar operou enquanto pensamento para buscar uma aproximação com a pergunta *de que modos podemos ensaiar o pensamento e as escritas em educação desde o dar a ver da montagem?*

Pergunta essa que não se responde, apenas se ensaia, um experimentar dizer. Segundo Foucault, "o ensaio - que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de ontem para afins de comunicação - é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela fora ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ascese, um exercício de si, no pensamento". O que se fez, enquanto procedimento, foi a exposição das anotações e pensamentos sobre um bastidor do que se pensa no movimento de construção de uma investigação. Problematizar o processo de escrita, entendendo com isso a relação (poderia dizer dialética, no que tange ao pensamento de Benjamin e Didi-Huberman) entre o texto final de um livro|artigo|tese|dissertação e tudo o que faz parte da escrita: anotações preparatórias, fragmentos, rascunhos.... O texto permanece um fragmento de um processo criativo que continua antes e depois dele sendo fragmento. Deleuze diria que não se escreve sem uma necessida-

de, a necessidade deste ensaio é (e foi) tentar pensar como se dá esse movimento de escrita, a constituição e montagem de um texto.

Uma certa ideia de escrita que sustenta a posição da dúvida e tenta desativar a indústria das certezas. Como comenta Agamben, “é só o reconhecimento de um *non liquet*”⁴⁴⁰, do que ainda não está claro e que necessita ainda investigação. Algumas *agulhas*⁴⁴¹ para desativar as certezas foram apercebidas, como o *parar diante do tempo*; a *espera*; a *potência do desejo*; a *política da amizade*; a *pequena demora que é a leitura e a escrita em meio à vida*; e a *montagem* enquanto método e forma de conhecimento. Mas, algumas questões ainda seguem, como todo texto, tais como como: qual a relação entre a memória, o pensamento, a montagem e a escrita? Qual a relação do tempo com a escrita? A universidade está aberta para uma montagem da escrita e do pensamento agenciada pela literatura e a filosofia?



A escrita deste ensaio se fez em uma *micropolítica do limiar* em direção a um *Mar aberto*. Usou um método da *montagem*, “que é mais imagético do que conceptual, que não separa o pensamento da *forma do pensamento*, e sobretudo que escolhe como objecto e lugar privilegiado desse pensamento, não o espaço interior e já delimitado dos saberes, mas o *limiar*, a fronteira, o lugar-entre, o pequeno ou grande desvio, a relação, os contextos”⁴⁴².

O *limiar* é um saber das passagens, dos intervalos, é o que faz conexão, poderia dizer, que faz *montagem*. A palavra diz de um limite, de uma fronteira. Mas, para Benjamin, ela é mais que uma linha, é uma zona “e corresponde ao hibridismo que encontramos naquilo a que ele chamava uma imagem do pensamento, nem imagem (eidética, nua) nem conceito, mas o instrumento de um pensamento imagético”⁴⁴³.

Diferencia-se de fronteira, que é aquilo que barra a passagem. Benjamin **211** foi barrado em uma fronteira, na passagem da França para da Espanha, no dia 26 de setembro de 1940, na cidade de Port Bou, onde foi impedido de continuar sua jornada na tentativa de escapar do regime nazista. Nessa cidade existe uma obra-memorial a Walter Benjamin, encravada na terra, entre as montanhas e abrindo-se para o mar. A obra de Dani Karavan está suspensa sobre o mar: “à entrada do cemitério de Port Bou (nos Pirinéus Orientais), onde Benjamin estará enterrado, materializou-se, na fronteira, a ideia do limiar. Aí, limiar e fronteira confundem-se, encontram-se de novo. Benjamin, o pensador dos limiares, transpôs o derradeiro num lugar de fronteira. Uma vez mais por um equívoco? Ou devido à violência da História (que ele tão genialmente pensara naquelas *Teses*, em parte escritas em cintas de jornal, que levava na maleta que ficou e depois foi entregue a Adorno)?”⁴⁴⁴.

Karavan retratou o encontro entre os elementos que compõem o revelo e a paisagem (pedra, terra seca, vento, água); entre os elementos da obra (ferro oxidado e vidro). É constituída como um túnel que desemboca sobre o mar, onde encontramos uma frase de Benjamin: “é mais difícil honrar a memória dos

anônimos do que a dos famosos. A construção da história é dedicada aos anônimos”.

A chegada de Benjamin a Port Bou aconteceu no mesmo dia em que fecharam as fronteiras. Niki Giannari, no poema “Os espectros rondam a Europa”, pergunta-se sobre o que aconteceria se Benjamin tivesse chegado um dia antes ou um dia depois, escreve: “*Portbou, 26 de septiembre de 1940. | El día en el que se cierra la frontera, | Walter Benjamin se da la muerte. | ¿Si llegaba un día antes, o un día después? | Porque nadie llega a la frontera un día antes/ o un día después/ Llegamos en el Ahora*”⁴⁴⁵. Não saberíamos dizer o que poderia ter acontecido com o pensador das passagens se a fronteira ainda estivesse aberta. Naquela mesma noite Benjamin se suicidou.

O túnel de Karavan “liga várias fronteiras num lugar de fronteira: terra e mar, a Catalunha hospitaleira e cosmopolita e a terra de ninguém da diáspora do intelectual judeu, Telavive-Berlim-Port Bou”⁴⁴⁶. É possível, ao chegar no limiar, ver os redemoinhos do mar; as ondas que batem nas pedras; o litoral que separa a terra da água. Está-se ao mesmo tempo dentro do mar mas conectado ao solo. Como escreve João Barrento: “é sempre mais significativa a deambulação por zonas de abertura do que a passagem da linha de fronteira que delimita problemas, com a pretensão de chegar à sua solução e fixação”⁴⁴⁷.

Drean inicia seu texto fazendo uma relação do escrever com o *mar*, e lança-se em travessia pela cidade, conversando com Leon. As imagens do memorial de Benjamin, de Dani Karavan, nos permitem pensar em um lançar-se à travessia rompendo os *limiaries*, atravessando fronteiras como os selos das missivas desta investigação, para, quem sabe, como diria Villa-Matas, “*hacer teoría al andar. Y andar para mí es escribir directamente una novela, que es un modo muy directo de hacer teoría*”⁴⁴⁸. Andar pelos *limiaries* para a escrita seguir “molhada por um resto de mar”⁴⁴⁹.



Il mare è un grande spazio aperto, un luogo di incontro e di scambio, un luogo di vita e di movimento. È un luogo di libertà e di gioia, un luogo di pace e di serenità. È un luogo di bellezza e di armonia, un luogo di speranza e di futuro. È un luogo di amore e di rispetto, un luogo di cura e di protezione. È un luogo di vita e di movimento, un luogo di libertà e di gioia, un luogo di pace e di serenità. È un luogo di bellezza e di armonia, un luogo di speranza e di futuro. È un luogo di amore e di rispetto, un luogo di cura e di protezione.



MICROPOLÍTICA DOS VAGA-LUMES

UM ENSAIO SOBRE A MONTAGEM DO PENSAMENTO E DA ES-
CRITA EM EDUCAÇÃO

PROJETO DE QUALIFICAÇÃO DE TESE

ELISANDRO RODRIGUES

O texto que vem a seguir, *Micropolítica dos vaga-lumes*, é resultado de dois anos de leitura e escrita que deram origem ao projeto de tese. O desenho da tese, enquanto texto final, foi o de pensar o processo de escrita. Em vista disso, decidimos deixar o texto do projeto tal como foi qualificado, para, dessa forma, perceber um deslocamento e um caminho de pensamento que leva do projeto à tese.

217

Duas questões foram pertinentes para esse texto permanecer no corpo final da tese: a riqueza da discussão conceitual realizada em dois anos de estudo e o fato de não encontrarmos os textos de projeto de tese|dissertação disponíveis para leitura.

Ter a possibilidade de leitura dos projetos de tese|dissertação é de extrema importância para o percurso de pesquisa e de pensamento, podendo, assim, dar visibilidade às transformações de um projeto para um texto final.

A escrita da tese, que desdobrou-se nos dois fragmentos anteriores - *Mar aberto e Pages in process* -, é composta de muitos fragmentos e vinhetas do projeto de tese. O que foi utilizado nesses textos encontra-se com a fonte em azul como destaque.

CART[A]EXTO

Uma correspondência é ainda dizer demais, ou muito pouco. Talvez ela não fosse uma correspondência (mas mais ou menos) nem muito correspondente. Isto precisa ainda ser decidido.

Quem escreve? Para quem? E para enviar, destinar, expedir o quê? Para que endereço? Sem nenhum desejo de surpreender, e com isso de captar a atenção por meio da obscuridade, devo, pelo que me resta de honestidade, dizer que finalmente não sei. (DERRIDA, 2007, p. 9-11).

Montagem.

Esta montagem é como o cabeçalho de uma carta.

A escrita e o pensamento operam por montagem. “Só no fim do texto eu o deveria dizer, mas o fim do texto é imprevisível – estaca subitamente. Fica dito”. (LLANSOL, 2011, p. 5).

Escrever, e pensar, são uma questão de montagem....

218 Escrevo, e é isso que faço aqui. Escrevo esta carta como um envio de palavras, com um certo endereçamento, como uma correspondência, “mais ou menos”, como uma carta. Uma carta que é um texto, uma cart[a]exto. Isso (e algumas outras questões) precisam “ainda ser decididas”. Mas é com você, que lê esse endereçamento, essa missiva, que converso. E que, de fato, se realize uma conversa, uma correspondência, esse seria o meu (primeiro) desejo.

Este texto é um pequeno gênero teórico-acadêmico que usa a epístola para pensar em questões, principalmente, da educação, mas com atravessamentos no campo das artes, da filosofia e da literatura. Estas cart[a]extos são um projeto de tese de um leitor. De um leitor de filosofia, de psicanálise, de educação, de história da arte e, sobretudo, de um leitor de literatura. Um leitor de uma constelação de autores que conectam-se em pequenos pontos, alguns mais pulsantes como Georges Didi-Huberman, Foucault e Deleuze, e outros autores que cintilam em determinados momentos da escrita.

Nesta cart[a]exto a escrita se monta com fragmentos do vivido, do pensado, do lido. Não posso, dessa forma, dizer que este é um texto que se escreve na primeira pessoa, no eu. Sim, sou eu que escrevo, que traço as palavras nas

folhas de papel, na página do editor de texto no computador. Mas não sou só eu que escrevo. Escrevo com outros e outras. Escrevo com aqueles que estão próximos fisicamente, nas aulas e nos grupelhos de pesquisa (na Unisinos, no Grupo Hospitalar Conceição...); nas orientações individuais e coletivas; com aqueles que leio de um passado de outrora e de um passado presente; com aqueles com os quais se senta na mesa de bar, de almoço, no banco do ônibus, do trem, com aqueles com quem se troca envios/correspondências/mensagens pelo *WhatsApp*, pelo *Facebook*, pelo *e-mail*. Com isso, gostaria que esse “eu” fosse lido deslocando para um nós.

[...] esta carta é uma carta coletiva. Nela te escrevo eu, é claro, porém te escrevo com todas as vozes que misturei com a minha ou, melhor dizendo, com todas as vozes que constituem a minha. Minha voz, que é uma voz de leitor, é composta de todas as vozes que me deram. Por isso é e não é minha, ao mesmo tempo. Esta carta que eu hoje, aqui, te escrevo, é, então, uma carta polifônica, feita de muitas vozes, como um tecido ou uma trama de vozes. E você não lerá a mim, mas à minha voz, quer dizer, à forma como tramei ou teci para ti uma polifonia em movimento. (LAROSSA, 2007, p. 12).

219

As cartas que seguem são fragmentos de um olhar, de uma forma de perceber, ou de “aperceber uma imagem na ocasião”⁴⁵⁰ (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 7), aquela imagem-experiência passante por excelência, como um raio do qual primeiro vemos sua imagem e depois escutamos seu som. É um estar atento “ao que escapa ao ver e a um profundo investimento à escrita de questões sobre uma filosofia da imagem” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 7), sobre uma filosofia da educação, através de cartas, não tão breves, que de texto em texto vai construindo uma montagem de pensamento sobre a educação. *Essas missivas são “os rastros de acontecimentos minúsculos”, como diria Georges Didi-Huberman (2018, p. 8), que vão se compondo de fragmento em fragmento dentro de uma mesma epístola, encadeadas de “trecho em trecho”, em um fenômeno de aparecer e desaparecer, sempre deixando rastros e pistas, “como pequenos fragmentos de curtas histórias [...] e configuram-se em um exercício de montagem”. Cada carta é um lasca, um fragmento composto de pequenos outros pedaços.*

Dessa forma, utilizo os três pontinhos (...) como uma quebra no pensamento e no assunto. Geralmente as cartas são escritas com poucas páginas, essas que encaminho demoram-se um pouco mais na escrita, uma vez que se trata de um projeto de tese que pretende conversar. Assim, para a leitura ficar um pouco mais leve, crio um intervalo de tempo, uma temporalidade para o respiro e para o levantar a cabeça, através do uso dos três pontos. É uma forma de pausar o pensamento, iniciar outro, realizar uma conexão com outros autores, mudar brevemente de assunto. Pode-se encarar como que pequenas cartas que dão corpo a uma missiva maior, ou como nos diz Walter Kohan (2017, p. 83), “para interromper ou pelo menos aligeirar o poder do discurso é preciso escrever através de fragmentos e expor por meio de digressões”.

RASCUNHO DE ESCRITA

220

Essa cart[a]exto é um rascunho de (projeto de) tese, é um exercício de escrita do pensamento diferencial, uma vez que “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (FOUCAULT, 1984, p. 13). Foucault, em alguns textos e entrevistas – como, por exemplo, no Ditos e escritos V, na entrevista concedida em 1982, “Verdade, poder e si mesmo”, publicada em 1988, e nas entrevistas de 1984, “O cuidado como verdade” e “Uma estética da existência” –, dizia que escrevemos para mudar o que pensamos, para mudar o que somos, para ser diferente do que éramos. Esse seria um outro (segundo) desejo dessas epistolas.

Barthes (2003, p. 136), no seu livro *Roland Barthes por Roland Barthes*, escreve: “tudo isso deve ser considerado como dito por um personagem de romance”. Tudo o que se segue, nesta escrita, deve ser considerado como ficção, como invenção. Parafraseando Barthes, posso dizer que tudo isso deve ser considerado como dito por um personagem acadêmico, em uma escrita a n-1.

O livro como imagem do mundo é de toda maneira uma idéia insípida. Na verdade não basta dizer *Viva o múltiplo*, grito de resto difícil de emitir. Nenhuma habilidade tipográfica, lexical ou mesmo sintática será suficiente

para fazê-lo ouvir. É preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas ao contrário, de maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que se dispõe, sempre n-1 (é somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele). Subtrair o único da multiplicidade a ser construída; escrever a n-1. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 14-15).

À guisa de introdução, posso dizer que essa é uma carta de começo. Escreverei ao todo seis cartas. Gostaria que fossem cartas curtas, mas pela característica de ser um rascunho de (projeto de) tese, algumas terão mais palavras e folhas do que se espera de uma carta. Elas podem ser lidas sem um certo ordenamento, como no jogo da amarelinha de Cortázar. Uma possibilidade de leitura dessas cartas é: iniciar por essa carta n-1; depois a “Carta epistolar”; na sequência a “Carta ainda escrever”; continuando com a “Tirando as cartas, lendo a sorte”: “A montagem”; logo após a quinta, “Carta sobre o pensamento”, e a última, a “Carta sobre gestos de pesquisa”. Essa é uma montagem possível da leitura dessas missivas, mas elas podem ser lidas em outros tempos e em outros ordenamentos.

221

Diferente de Derrida (2007, p. 13-14), na carta de 3 de junho de 1977, na qual escreve apressado, e por vezes pequenos fragmentos, sempre a correr, esta escrita não é apressada.

[...] eu corro, corro para levar-lhe uma notícia que deve permanecer secreta, e caio o tempo todo. Bom, basta. Sem tempo hoje tampouco, apenas esses cartões. Nunca dediquei o tempo necessário, em suma, para lhe escrever o que gostaria, ele nunca me foi consentido, e se lhe escrevo sem interrupção [...] eu lhe terei enviado apenas cartões. Mesmo se são cartas e se coloco sempre mais de uma no mesmo envelope [...].

Dedico um certo tempo para escrever, para tentar melhor dizer desse desejo de pensamento. Em alguns momentos, por ter parado e depois retomado a escrita desta cart[a]exto, podem existir lacunas na composição do pensamento, e assim pode parecer várias cartas em uma só. Utilizo um lacuna no texto, uma linha em branco pontilhada com a imagem da continuação, os três pontinhos, para melhor me organizar, e também para o leitor saber que estou mudando

de assunto ou pensando outra coisa um pouco diferente. Mario Quintana (2006, p. 285) comentava sobre as reticências dizendo que as reticências eram o pensamento que seguia pensando: “as reticências são os três primeiros passos do pensamento que continua por contra própria o seu caminho”.

Como é a primeira correspondência, penso que seria razoável apresentar o que estou pretendendo conversar ao longo das cart[a]extos. Trago um pouco do percurso que me leva a pensar o que estou querendo pensar; breves palavras e um curto ensaio sobre escrita e montagem. Escrita tomada aqui como ato e gesto de traçar e espalhar palavras na folha em branco. Montagem como a experiência do movimento e do deslocamento dessas palavras no corpo de um texto, como o que produz um pensamento e uma escrita, não a escrita. São pequenas lascas de introdução do que irá aparecer com mais força e potência nas próximas epistolas.

GEOGRAFIA DO PENSAMENTO

222

O pensamento é como uma potência, uma força, no âmago de cada sujeito, de cada ser humano: mas inteiramente independente das propriedades do sujeito, do eu pessoal. É como se fosse possível dizer que o pensamento é uma terra estranha, um bosque, um pântano, numa geografia que nos constitui. (ULPIANO, 2007, p. 227).

O processo de montagem do pensamento, do que quer se apresentar nessas cart[a]extos, tece um fio, uma geografia que se constitui desde 2010, no processo de formação realizado na Residência em Saúde Mental Coletiva (2010-2012). Ao concluir esse processo de formação, brota pelo meio o trabalho de conclusão *Pedagogia dos pormenores: rendi[o]lhando fo[car]tografias de formação*⁴⁵¹. O trabalho brinca com o olhar através da cartografia de fotografias analógicas clicadas e disparadas por residentes, problematizando nesse disparo e nessa revelação por saís de prata o que escapa (ou demora a aparecer) na formação e na inserção nos espaços/campos de trabalho.

No processo de mestrado em Saúde Coletiva (2013-2015) a *Pedagogia dos pormenores* traduziu-se em *Clínica de uma vida*.⁴⁵² Uma *Clínica de uma vida* é uma ideia força para dizer de um lugar, onde a vida acontece na sua imanência,

onde o olhar, a escuta, as palavras são usadas para inventar e criar novos mundos.

São nesses instantes quaisquer que a *Clínica de uma vida* e a *Pedagogia dos pormenores* operam uma produção de sentido que faz pensar e ir para frente. Em um deslocamento de ideias e de campos, educação e saúde, educação em saúde, em que “duas palavras tomadas em dois sentidos vivem vidas diferentes, ou melhor, são deslocadas para comporem outras palavras” (DELEUZE, 2006, p. 99). Esse percurso de formação, em composição desde o início com a educação e a saúde, proporcionou a entrada em outros campos, o das artes, da filosofia e da educação.

Essa geografia do pensamento, esse traçado cartográfico, foi o que permitiu as condições de possibilidade para pensar o que hoje se tenta produzir nessas cart[a]extos sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação. No processo de leitura para o trabalho final da Residência, aproximei-me dos livros de Georges Didi-Huberman; no processo de escrita do mestrado, expandi as leituras e as buscas por livros e textos; e na escrita deste projeto fui atravessado, como que por um raio, pelo pensamento de Georges.

223

EM UM MAR

O alongamento textual desta carta, suas múltiplas entradas e saídas, é uma necessidade pedagógica de decomposição, ou melhor, de desmontagem do já pensado para pensar em outros possíveis. Uma subtração da multiplicidade. Quase um excesso, sim, mas um exercício que se mostra fundamental para a dissociação, para a dissolução, para a desmontagem do pensamento. Será esse o movimento que irei realizar a todo momento nas cart[a]extos. Um aparecer e desaparecer. Esse texto é uma carta, uma cart[a]exto operando a escrita como fabulação: ao modo de Gilles Deleuze, como ficção; ao modo de Foucault, como suspensão; a modo de Barthes, como deslocamento de sentidos; e como montagem, ao modo Georges Didi-Huberman. Este texto é uma cart[a]exto como lidaçã do escrever. Operar com essa geografia do pensamento, nesse momento, só é possível por esse percurso de deslocamento entre educação, filosofia, saúde e artes.

Acredito que pensar de outro modo, realizando a subtração do n – do todo, do universal, da verdade enquanto única –, é operar uma escrita e um pensamento a $n-1$. Portanto, esse movimento exige uma outra escrita. Exige montar o pensamento e escrever uma escrita menor. Exige dessa escrita uma decomposição de palavras-termos-conceitos para melhor entender o objeto da pesquisa: que é a escrita, o pensamento e a montagem em educação. É como se pegássemos uma máquina de escrever antiga, uma Olivetti, e em uma mesa branca, como uma folha, desmontássemos em 617 pedaços⁴⁵³. Subtração do todo, do uno. Decomposição em linhas.

Este rascunho de escrita é um recorte, alguns pedaços dessa maquinaria do pensamento. É um exercício de atenção aos sintomas do presente, um olhar em pormenor para a pergunta de Nietzsche: como estamos nos tornando o que somos? E, permitindo-me pensar o que ainda não foi dito sobre a escrita e o pensamento em educação, mesmo que em brechas.

224 É um fragmento, uma imagem disparada em uma máquina fotográfica analógica. O processo é artesanal, leva-se um certo tempo para a captura da imagem, pois é necessário pensar no enquadramento, na quantidade de luz que entra pelo obturador, na velocidade do disparo. É um demorar-se (DERRIDA, 2015) em questões que ainda não se sabe quais são. Quer-se fotografar a escrita como imagem e montagem do pensamento – a montagem da escrita e do pensamento em educação.

Quer-se escrever – escrever, ver e ler –, cart[a]extos produzindo uma escrita menor, uma heterotopia da escrita, produzindo uma outra escrita dentro da escrita mesma, uma outra escrita na escrita acadêmica – ou uma escrita acadêmica outra. Essas cart[a]extos se inscrevem dentro da área do conhecimento da educação, ou seja, é uma tese em educação, utilizando-se aqui a arte visual, a literatura e a filosofia como potência de pensamento e escrita. Pensar em produzir uma tese é ir em busca de um pensamento educacional e filosófico. É sair pelo mar com uma marinheiro de primeira viagem enfrentando as intensidades e violências do tempo, assim como o Deleuze marinheiro de Ester Heuser (2010).

DAS IMAGENS DE UMA ESCRITA

Para pensar na experiência da escrita como imagem e montagem do pensamento, preciso dizer rapidamente o que é imagem, pois “toda questão é de

saber o que queremos fazer com um conceito seja ele qual for, até onde se quer torná-lo operatório” (DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 94). Operar com a imagem entendendo que ela nos faz pensar, como o que aparece e inquieta, como aquilo que perturba nossas noites de sono. Pode-se dizer que é a força dos signos e dos encontros que nos coloca em movimento. Pensar é criar imagens.

Não sabemos de antemão o que pode uma imagem. Algumas nos deixam como completos idiotas, por não entendermos, por escaparem ao nosso olhar, como uma miragem; outras parecem uma brasa que o sopro desperta provocando um clarão, uma tempestade de pequenos pontos luminosos, “a imagem nos oferece algo próximo a lampejos” (DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 85). Algumas imagens nos acomodam, explicando o mundo em fragmentos, mas outras nos apavoram nos lançando a olhar para o outro lado, fazendo o pensamento se movimentar em outra direção. A imagem nos força a pensar e a produzir outras imagens, “exige de nós que dialetizemos nossa própria postura diante dela, que dialetizemos o que vemos nela com o que pode, de repente nos olhar nela” (DIDI-HUBERMAN, 2010d, p. 91).

Faz-se importante dizer que a dialética operada por Georges Didi-Huberman não é a dialética utilizada por Marx, por exemplo. Didi-Huberman utiliza a dialética com a torção realizada por Walter Benjamin ao pensar a imagem dialética. Para entender a montagem do pensamento, que desmonta, monta e remonta, que dispõe de outra forma, é necessário entender que “a dialéctica es por lo tanto una maneira de pensar ligada a las primeras manifestaciones del pensamiento racional en la Grecia antigua” (DIDI-HUBERMAN, 2017c, p. 84). O verbo dialética, no grego antigo, significava controverter, introduzir uma diferença no discurso. A dialética é uma oportunidade para orientar-se no pensamento, montando diferentes modos de ver a mesma questão (DIDI-HUBERMAN, 2017d).

Em uma de minhas viagens a Montevideu adquiri um livro chamado *Conceptos de Walter Benjamin*, um livro de mais de mil páginas que desdobra a geografia do pensamento de Benjamin. Um dos verbetes desse livro chama-se “Imagem dialética”, escrito por Ansgar Hillach, e nele encontramos o mesmo sentido, utilizado por Didi-Huberman, ao falar sobre a origem do conceito de dialética: “la dialéctica es el arte de dialogar mediante argumentos que conduce a una elaboración detallada, a un perfeccionamiento mutuo y finalmente al es-

clarecimento y valoración de diferentes posiciones” (HILLACH, 2014, p. 643). A dialética, pensada dessa forma, não tem uma conclusão final, uma síntese, porque é sempre da ordem do múltiplo, do provisório, pois sempre é possível obter outros pontos sentidos no atravessamento de questões ou problemas.

Trata-se, com isso, de pensar a imagem como um instante utópico⁴⁵⁴ que cria lacunas, que é frágil e em alguns momentos pode desaparecer: “a imagem se caracteriza por sua intermitência, sua fragilidade, seu intervalo de aparições, de desaparecimentos, de reaparições e de redesaparecimentos incessantes” (DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 86). A imagem tem “uma natureza de amálgama, de impureza, de coisas visíveis misturadas com coisas confusas, de coisas enganadoras misturadas com coisas reveladoras, de formas visuais misturadas com pensamento em acto” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 89).

Dizer sobre a imagem é falar de um rastro, de uma impressão, de um traço, de uma brecha, de um sintoma do tempo. “Uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)” (DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 211). Dizer “a imagem” é pensar, não importa o que se faça, e “há somente imagens, cada imagem é somente compreendida na sua relação com as outras” (DIDI-HUBERMAN, 2006a, n. p.). Podemos pensar na imagem como uma experiência de colocar-se “entre um diante e um dentro. E essa desconfortável postura define toda a nossa experiência, quando se abre em nós o que nos olha no que vemos” (DIDI-HUBERMAN, 2010d, p. 234).

Para melhor compreender a imagem como um diante e dentro, pensemos no texto de Kafka, *O processo*. No penúltimo capítulo o autor nos conta uma preciosa parábola na qual acompanhamos um homem do campo diante da lei, uma porta guardada por um guardião. A porta é uma figura de abertura a novas possibilidades, novos olhares, uma estranha inquietação que move o pensar, ou seja, a porta é a imagem. O homem camponês tenta durante anos entrar na porta da lei, questiona o guardião, indaga, pergunta, suborna, tenta de todos os meios, mas, sem sucesso, chega ao seu fim. Em sua morte descobre que a porta, desde o início, permaneceu aberta, e apenas ele poderia ter acesso a ela. Faltou, quem sabe, coragem de “adentrar” no diante da imagem (há-de-entrar-no-diante). Ge-

orges Didi-Huberman (2010d, 2015a) utiliza esse conto de Kafka para dizer que a imagem é um limiar; “uma trama singular de espaço aberto e fechado ao mesmo tempo”, uma brecha, uma rasgadura. A imagem é guardiã – possibilidade de abertura - e essa estranha inquietude diante dela.

Aqui, faz pensar na interlocução com a educação. Pensar a educação enquanto imagens. Quais são as imagens da educação que inventamos, criamos, operamos, lidamos? Neste rascunho (de projeto) de tese entendo a educação como um campo em disputas e com várias possibilidades de atuação. Não falo aqui apenas de educação escolar, mas também, quando se traz para o texto a ideia de escrita, de leitura, literatura, de artes, de imagem, de montagem, é para potencializar a utilização desses intercessores em sala de aula, mas não só isso. Educação pensada aqui como esse processo de estudo em tempos em que o regime de verdade vigente advoga por uma “educação em todos os espaços”, aprender a aprender; ser empreendedor de sua aprendizagem, romper com os muros da escola, entre outros, que nos levam a pensar no que há de singular na escrita que se produz atravessada pelo estudo e pela formação.

227

Mas como se escreve nas universidades? Nos programas de pós-graduação em educação? Quem escreve? Para quê se escreve? Como se escreve? Para quem se escreve? O que conta como “escrita acadêmica”? O que tem atravessado fortemente as escritas acadêmicas em educação no presente? Como a filiação entre escrita e pensamento se dá na pesquisa em educação, em sua montagem? De que pensamento e de que escrita estamos falando? E no meio disso tudo, de que vidas estamos falando?

Quais as imagens de educação que nos inquietam? E como falar dessas imagens de educação? Das ocupações que aconteceram no ano de 2016 nas escolas e que vieram de um processo de ocupação dos espaços públicos, dos *Occupy* em Londres, em Barcelona, em Nova York, que acorreram em 2011 e 2012, nos *Occupy* no Brasil em 2013. De uma imagem de uma escola sem partido? De uma escola onde não se pode discutir gênero e sexualidade? De uma universidade pública com cada vez menos recursos? Da pesquisa atravessada pelo produtivismo e pelo ranqueamento? Ao falar de imagem do pensamento, de imagem e montagem do pensamento, do pensamento enquanto montagem, e da escrita enquanto

montagem do pensamento, está-se falando, nessas cart[a]extos, de uma concepção de educação menor (GALLO, 2002, 2008, 2013; KOHAN, 2002, 2004, 2007).

Coloco-me, dessa forma, diante de três imagens para pensar a escrita e a montagem do pensamento em educação, e o que elas podem produzir de pensamento. *A primeira é da artista Elida Tessler, chamada Carta ao pai. Uma imagem em 617 fragmentos.* A segunda e terceira, da artista Paula Scamparini, *Todos os livros que li e Todos os livros que não lerei*, da sua série *Palavras*. Essas série é composta de fitas de papel entrecortadas, de 586 livros selecionados pela artista, uma folha de papel que é a pele, ou a porta, para possíveis montagens de pensamento. A palavra cortada é montada em diferentes espaços, saindo do espaço físico da folha em branco para cenários e lugares onde a narração, a escrita e a fabulação acontecem.

Nessas três imagens é possível nos colocarmos diante delas, lê-las, mas sobretudo é o exercício de pensar o que está na fresta, no entre, que se faz importante. Essas imagens nos colocam em movimento e em deslocamento do pensar. Convidam-nos a uma experiência de escrever, através daquilo que nos olha. A escrita se traduz em imagens, em montagem do pensamento.

228

Escrever é compor imagens. Pensar a educação é montar imagens que nos inquietam. Escrever pode ser experienciar a montagem do pensamento através de imagens. Essa escrita, que se realiza na sua leitura, é a montagem do pensamento através da colagem de experiências de leitura, de experiências do olhar e do escutar. Escrever é fazer saltar imagens, saltar palavras, imagens-palavras, que atravessem as frestas, "eu queria que as palavras [...] atravessassem muros, fizessem saltar fechaduras, abrissem janelas" (FOUCAULT, 2006, p. 76).

Pensa-se, assim, a escrita como um modo de vida, como um modo de existência. Aqui, de agenciamento com a educação, com a arte, com a literatura, com a filosofia, com os encontros. Essa experiência de escrita se faz como forma de problematizar o pensamento, como uma estranha inquietação, como imagem. Jorge Ramos do Ó e Julio Groppa Aquino (2014, p. 203) dizem que a escrita para Foucault era uma forma de viver, os livros e textos escritos por Foucault montavam-se com suas inquietações, "a relação escrita/loucura, passando ora pela função autor, ora pela escrita/exame, até, por fim, a escrita de si".

Escrever para Foucault consistia em criar seus próprios modos de vida, sua própria existência. Escrever, para ele, era uma experiência de se modificar, de se transformar, como ele mesmo diria: “[...] meus livros são, para mim, experiências, em um sentido que gostaria o mais pleno possível”. A experiência de escrita seria isso pelo qual se sai transformado: “[...] sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010, p. 289-290).

Mas assim como a imagem, que é um diante e um dentro – dentro do fora, na dobra, onde a imagem é um aparecimento e um desaparecimento –, “na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não pára de desaparecer” (FOUCAULT, 2013, p. 268).

A escrita é uma desfragmentação, como a obra *Carta ao pai* de Elida Tessler, uma desmontagem em pequenos fragmentos para dizer de um procedimento, de um processo, de uma ideia, de um conceito. Escreve-se para falar de *Todos os livros que li* e de *Todos os livros que não lerei*. Escreve-se em pedaços de papel em branco, como Paula Scamparini, para montar um pensamento. Es-

229





creve-se para escapar, como diria Foucault (2006, p. 81): "gostaria de escapar desta atividade fechada, solene, redobrada sobre si mesma, que é, para mim, a atividade de colocar palavras no papel". Experiências de escrita para criar outras possibilidades: "[...] eu gostaria que ela [a escrita] fosse um algo que passa, que é jogado assim", que se escreve em múltiplos lugares, "que se escreve num canto de mesa, que se dá, que circula, que poderia ter sido um panfleto, um cartaz, um fragmento de filme, um discurso público, qualquer coisa..." (FOUCAULT, 2006, p. 81).

230 Mostra-se necessário uma experiência de escrita que corte o saber, para, dessa forma, em um processo que se faz ao mesmo tempo, realizar uma experiência de montagem do pensamento; "é que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar" (FOUCAULT, 2015, p. 73). Inspirado por Didi-Huberman, sobre o processo de montagem, posso dizer que ao desfragmentarmos a leitura, a escrita e o pensamento, como a máquina de Elida Tessler e como os fragmentos de escrita de Paula Scamparini, temos a possibilidade de modificar a sua configuração. Podemos criar pilhas, montes, constelações, podemos abrir novas analogias, novos trajetos no pensamento. Ao cortar o pensamento, e ao colocar-se na experiência de montá-los, podemos observar melhor os sintomas do presente e abrir as frestas e possibilidades de pensar e escrever diferentemente em educação.

Escrever sobre as imagens é inicialmente escrever. É articular o que aparece inicialmente como uma experiência do inarticulável apesar de tudo. É escrever o inarticulável mesmo, ou a partir dele, preservando-o, e sabendo escrever que se o preserva. É procurar todas suas energias na própria escritura, é abrir as possibilidades poéticas e filosóficas de conseguir algo

– uma palavra, um texto, um estilo particular que daria conta dessa imagem particular – a partir de uma mudez primeira. É preciso, por isso, uma espécie de coragem: coragem de olhar, olhar ainda, coragem de escrever, escrever apesar de tudo. (DIDI-HUBERMAN, 2006a, n. p.).

Montar o pensamento em educação, através da experiência da escrita, é fazer ver, “é a arte de produzir essa forma que pensa” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 176), ou seja, pensar a educação como montagem. Montar é eclodir imagens e palavras, é o encontro das imagens que nos faz pensar, é o que “intensifica a imagem e confere à experiência visual um poder que as nossas certezas ou hábitos visíveis pacificam ou velam” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 174). Pensar a experiência da escrita como imagem e montagem do pensamento é criar brechas de escape a uma escrita que “escreve para confirmar o que já se sabe, para confirmar uma verdade” (SCHULER, 2014, p. 75). Pensar a escrita como imagem e montagem do pensamento é fazer um furo no pensamento dogmático e hegemônico em educação.

231

DE UM DEVIR

Para finalizar esta primeira cart[a]texto, sistematizo o tema, o problema e o campo empírico. Todos os pesquisadores escrevem. Mas, talvez, muitos tomam a escrita como tarefa do seu trabalho, e não como um problema para o pensamento. Assim, o tema desse projeto de tese, como percebido, é a escrita como imagem e montagem do pensamento em educação em programas de pós-graduação. Temos como problema de pesquisa: como se dá a montagem do pensamento e da escrita em educação?

Para colocar em movimento tal problema de pesquisa, intenciono realizar dois gestos de investigação. O primeiro deles diz respeito a uma pesquisa no Portal de Periódicos Capes, como um mapeamento do que se escreve academicamente sobre montagem, pensamento e escrita em educação. A ideia aqui é pensar como a área da educação vem produzindo conexões entre escrita e pensamento, produzindo, a partir disso, algumas tipologias dessa lidação.

O segundo gesto de pesquisa dar-se-á a partir do envio de cartas a au-

tores de tese e dissertações. Escrevo, e esclareço melhor sobre isso na epístola sobre os “Gestos de pesquisa”. Interessa-me, aqui, estabelecer uma conversação com esses pesquisadores sobre seus procedimentos de leitura e escrita, sobre seus modos de escrever suas dissertações, teses e artigos, buscando entender como estão implicados nos sintomas do presente, como estão implicando específicos modos de pensamento e existência.

Esta escrita, como o fenômeno do raio, ou do passar de uma borboleta – que aparece para logo tornar-se a desaparecer –, escreve-se em um piscar de olhos, em um processo de dois anos de leitura e traços no papel. Dois anos temporalmente longos, com muitos acontecimentos históricos que marcaram nossas vidas, mas ao mesmo tempo um tempo curto para a produção de uma cart[a]ese. Como diz Marguerite Duras (1993, p. 25), “*cette illusion qu’on a – et qui est juste – d’être le seul à avoir écrit ce qu’on a écrit, que ce soit nul ou merveilleux*”.⁴⁵⁵ Mas antes que essa escrita torne a desaparecer “numa combinação de temporalidades distintas”, penso que ela deixa “impressa uma reminiscência, o rastro de um desejo” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 7). Um rastro para perceber que não se trata de ver, “mas do perceber algo (antes de aquilo tornar-se objeto imobilizado para observação) antes que desapareça” (DIDI-HUBERMAN, 2018., p. 9).

E como diriam os franceses,

a bientôt.

P.S.: (Algumas notas que ficaram soltas não entraram no corpo do texto) Existe muita repetição nessas cartas. Repetição de ideias, ou ideias repetidas e repetição de palavras. Por exemplo, as que mais uso e que são as principais dessas cartas: montagem aparece 370 vezes; escrita, 689 vezes; e pensamento, 598 vezes. Fiquei com uma questão: o que se repete afirma ou coloca em ausência?

Na escrita dessas cartas existem muitos procedimentos. Pensei em fazer um – parecido com os que os escritores do OULIPO realizam, como Georges Perec (ou como João Anzanello Carraschoza no seu *Caderno de um ausente*), ou alguns poetas –, em que se coloca em suspensão determinada palavra. Georges Perec, por exemplo, no seu livro *O sumiço*, coloca em suspensão a letra “e”. Outros escritores

colocam em ausência, como um espaço que falta e que pode ser completado pelo leitor. Havia pensado em colocar em suspensão a palavra “educação”, mas não dei seguimento a esse procedimento.

É importante dizer que faço muitos gestos de pesquisa, alguns chego a comentar, outros não. Esses procedimentos de pesquisa aparecem sobretudo no processo de pensar a escrita e a leitura e na forma de compor metodologicamente essas cart[a]extos, ou seja, a metodologia de pesquisa está na forma de pensar e escrever também esse projeto. Dessa forma, a montagem não é só um conceito desse texto, mas também, sua metodologia.

[CARTA EPISTOLAR - FORMA DE FOLHAS DISPERSAS]

Recoin Blue – Porto Alegre, de 22 de novembro de 2017 a 20 de janeiro de 2018.

Como foi que neste mundo alguém chegou à ideia de que pessoas podem se comunicar umas com as outras através de cartas? Podemos pensar sobre uma pessoa distante, e podemos agarrar uma pessoa que está próxima – tudo o mais vai além da força humana. Escrever cartas, entretanto, significa desnudar-se diante de fantasmas, algo pelo qual eles aguardam avidamente. (KAFKA apud RODRIGUES, 2015, p. 223)

“DE REPENTE, ALGO APARECE”

Existem escritores que grudam em nossa existência – em nossas escritas e pensamentos. Penso que as paixões mais arrebatadoras são essas que marcam nossa pele, como já diria Deleuze (1974, p. 106) em uma frase muito usada de Valéry, o mais profundo é a pele. Lacan (2010, p. 209) comenta algo parecido, utilizando-se de um outro autor: “como diz Gide nos *Moedeiros falsos*, não há nada mais profundo do que o superficial”. O interessante é que Valéry e André Gide se correspondiam mutuamente, conservavam uma amizade duradoura e realizavam muitas conversas por cartas. O que está na superfície (pode) se mostra(r) mais tocado pelo sensível.

As paixões costumam afetar acontecimentos nos instantes e marcam mais rapidamente a pele, deixam marcas e rastros que com o tempo vão fazendo morada nos corpos. Digo isso pensando nos livros. Quando estamos enamorados de um escritor ficamos a carregá-lo para cima e para baixo, grudado ao corpo – dentro da mochila, na mão para as leituras dentro do ônibus, acessível para mostrar para outra pessoa –, ou seja, a letra que marca os livros marca nosso corpo através da leitura que realizamos. *A escrita, para mim, tem muito a ver com o que estou lendo, ou com o que já li, e que no ato do escrever vai entrando em contato novamente com a pele.* Nas minhas cartas isso fica bem explícito: podemos ver os momentos de afetação por determinada leitura, como, por exemplo, a montagem em Georges Didi-Huberman; o atravessamento do pensamento de Deleuze, de Foucault e de Barthes; a incisão precisa da literatura com Marília Garcia, Maria

Gabriela Llansol, Enrique Vila-Matas e Ricardo Piglia.

Esse último comecei a ler recentemente. Ricardo Piglia levou-me a pensar nessas primeiras linhas desta carta; na verdade, levou-me a reescrever as primeiras palavras que digito aqui. Esta carta começava diferente. Iniciava-se assim: “Esta carta é sobre escrita e sobre cartas”. Mas, ao ler *O último leitor*, de Ricardo Piglia (2006), algo voltou a tocar a pele. Fiquei a pensar que o ato de escrever é uma leitura, assim como a leitura é um escrever. Quem faz uma tese ou uma dissertação não lê como um escritor? Ricardo comenta que “à leitura é à percepção solitária, a presença do que se perdeu” e vai continuar dizendo que a leitura é um modo de tornar visível o que antes encontrava-se invisível, de tornar visível o invisível. Logo mais traço algumas aproximações sobre essa temática, mas o que me levou a reescrever esse início de carta é que a escrita e a leitura sempre estão juntas, e o que lemos atravessa nossa maneira e nosso estilo de escrever.

Havia nomeado essa carta, muito antes de pensar sobre essas linhas acima, de *escreler*⁴⁵⁶, essa mistura do escrever com o ler, como uma montagem. Sim, também não é algo novo de se pensar, mas é algo para se dizer, ou melhor, para sempre se lembrar de marcar na pele para fazer visível o que por vezes se torna invisível, trazer novamente a presença. Deleuze (1990, p. 120) retoma a frase de Valéry para comentar sobre a superfície em Foucault, dizendo que Foucault trabalha com a superfície como inscrição: “*la surface devient essentiellement surface d’inscription: c’est tout le thème de l’énoncé ’à la foi non visible et non caché’ [...] Si vous ne constituez pas une surface d’inscription, le non-caché restera non visible*”.⁴⁵⁷

Existe uma passagem de Georges Didi-Huberman que pensei em usar na carta sobre o pensamento – retomo essa escrita logo após passar meses escrevendo a do pensamento –, mas que não entrou na composição final do texto. No início do seu livro *Falenas, ensaios sobre a aparição 2*, Didi-Huberman (2015b, p. 9) escreve: “De repente, algo aparece. Por exemplo, uma porta abre-se e uma borboleta passa batendo as asas. Basta este nada. E já o pensamento experimenta o perigo”. Poderia dizer que basta este nada da leitura e o pensamento já experimenta o perigo. Ou, o pensamento experimenta o perigo quando este nada da palavra lida transmuta-se em palavra escrita.

O ESTUDO EPISTOLAR

Não quero aqui falar da história do uso das epístolas. Existem muitas pesquisas que se utilizam de correspondências como instrumento de trabalho, principalmente por parte dos estudos culturais, historiadores da educação, críticos de arte; e também estudos literários. Muitos livros agrupam correspondências de escritores, personagens históricos, pensadores etc. Cito aqui alguns, que são mais conhecidos e outros um pouco menos, como, por exemplo, um dos primeiros livros que tratam sobre o estudo de correspondências no Brasil, *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas*, com organização de Walnice Nogueira Galvão e Nádia Battella Goltlib. É um livro sobre o estudo de epistolografia que tem como pergunta “por que tantas cartas produzidas e tão poucos trabalhos com a leitura de cartas?”.

236

Outro livro que coloca a escrita e leitura de cartas como problematização é o livro de Charlotte W. Pratt intitulado *Primeiras cartas do Brasil*, com introdução e notas de Sheila Moura Hue (livro de 2006, trazendo as missivas trocadas no Brasil colônia). Sérgio Rodrigues publicou recentemente, no ano de 2017, uma coletânea de cartas que se chama *Cartas brasileiras: correspondências históricas, políticas, célebres, hilárias e inesquecíveis que marcaram o país*. É uma compilação de cerca de oitenta epístolas. Nesse livro estão cartas de Elis Regina, Olga Benário, Chico Buarque, D. Pedro I, Nise da Silveira e outros tantos anônimos e desconhecidos. O livro de Sérgio Rodrigues é inspirado no livro de Shaun Usher (2014), *Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis*. Nesse livro estão cartas de Virgínia Woolf, Elizabeth I, Gandhi, Fidel Castro, Einstein, Charles Dickens, Emily Dickinson, com mais de 100 cartas.

Utilizo, para dar sustentação a esta escrita vários textos de três periódicos que organizaram dossiês sobre o estudo de cartas. O primeiro é a revista de literatura brasileira da USP, *Teresa*, de 2008; o segundo e o terceiro são: *Letras de hoje*, revista de estudos e debates em linguística, literatura e língua portuguesa do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, de 2014; e a *Letrônica*, de 2015. Todas essas publicações ou são do campo das letras ou do campo da história.

Existem muitas publicações que organizam missivas de pessoas históricas, de filósofos e escritores. Cito algumas, para conhecimento, por exemplo, uma das primeiras cartas escritas no Brasil é a de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal; em seguida, temos as cartas de Américo Vespúcio e Mestre João; as dos padres jesuítas que vieram com a Companhia de Jesus, que aumentaram a circulação de informações sobre essa época e que instauraram “um método seguro que consistia na remessa de cartas com relato das atividades desenvolvidas. Para se ter uma idéia dessa rede de informações, entre 1524 e 1556, Santo Inácio redigiu 6.815 cartas” (VASCONCELLOS, 2008, p. 379). Para falar de um campo histórico – e ficamos nessas apenas para trazer alguns dos inúmeros exemplos –, as cartas de Padre Antonio Vieira, Che Guevara, Fidel Castro, as cartas do Subcomandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).

A publicação e o estudo de cartas no campo dos pensadores e filósofos também é vasta, como as de Hannah Arendt a Karl Jaspers, ou a correspondência com Martin Heidegger. São famosas também as trocas de cartas entre Lou Salomé e Nietzsche, entre Lou Salomé e Rilke. Desse último é o livro *Cartas a um jovem poeta*. Também podemos falar de cartas de Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre; temos também as cartas de Sêneca, de Epicuro, as cartas escritas por Deleuze e por Foucault, as cartas pedagógicas de Paulo Freire.

237

Alguns teóricos construíram seu pensamento através de epístolas, como Freud, que escreveu mais de 20 mil cartas e que desenvolve grande parte de seu pensamento sobre a psicanálise nas trocas de correspondências que realizou (SOUZA, 2010, p. 28). Missivas de escritores existem aos montes. No Brasil, o grande epistológrafo foi Mário de Andrade que escreveu mais de 8 mil cartas, que estão no acervo do Instituto de Estudos Brasileiros da USP. Podemos citar ainda Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Caio Fernando de Abreu, Guimarães Rosa, Machado de Assis, Érico Veríssimo, Euclides da Cunha, Ana Cristina César, Hélio Oiticica, ampliando para escritores não brasileiros, Fernando Pessoa, Paul Auster; as mais de 20 mil cartas trocadas entre Juliette Drouet a Victor Hugo; Émile Zola, Paul Valéry, André Gide, Van Gogh, Proust, Kafka. Como podemos ver são muitos os registros de correspondências que temos.

A prática de escrever cartas chama-se epistolografia, do grego *επιστολή*, “carta” e *γραφία*, “escrita”. Epistológrafo, por sua, vez é quem escreve cartas.

Uma breve pesquisa no banco de dados bibliográficos da *Scielo*, realizada em janeiro de 2018, utilizando o descritor “escrita de cartas”, remeteu a 54 resultados; utilizando apenas o descritor “cartas” o resultado foi de 1.158. Refinando esse resultado, colocando como filtro a língua portuguesa e francesa, foram obtidos 499 resultados. O que encontrei foram textos falando sobre o uso das cartas de navegação e documentos cartográficos da geografia; cartas de personagens históricos e a troca de cartas que marcaram uma época; manuais de escrita de cartas da história da educação; muitos textos sobre cartas de escritores da literatura ou sobre as formas de escrita da linguística e textos sobre o uso de cartas na área da saúde.⁴⁵⁸

Desses 499 artigos, três me chamaram mais a atenção. Um texto da linguística, “Estudos variacionistas pautados em cartas: reflexões teórico-metodológicas”; um texto publicado na *Revista de Estudos Feministas*, “A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade”; e um da literatura, de um professor francês da Sorbonne, “A materialidade epistolar. O que nos dizem os manuscritos autógrafos”.

238 No primeiro texto, “Estudos variacionistas pautados em cartas: reflexões teórico-metodológicas”, de autoria de Talita de Cássia Marine e Juliana Bertucci Barbosa (2012), as autoras realizam uma reflexão sobre a utilização do gênero textual cartas para problematizar as pesquisas variacionistas e o grau de formalidade nesse gênero que aproxima as línguas oral e escrita. Marine e Bertucci (2012, p. 224) escrevem que o gênero textual carta “além de servir como meio de comunicação entre pessoas espacialmente distantes, registra as memórias e os aspectos históricos e sociais de uma época, servindo como fonte de estudos sócio-históricos e/ou lingüísticos”.

As autoras escrevem que as cartas surgiram, antes da propagação do telefone, para as pessoas expressarem suas ideias e pensamentos, além de comunicar com pessoas distantes. As autoras definem o texto epistolar “como um texto escrito, enviado por um remetente a um destinatário, marcado, portanto, pela interação, pela comunicação entre um emissor e um receptor” (MARINE; BERTUCCI, 2012, p. 224). O que se mostra interessante nesse texto é que elas falam sobre a ausência e a presença, pois as cartas sempre incorporam a presença

de um leitor, a “imaginação do tu leitor por parte do eu autor”. Dizem que essa “ausência pode fazer dela uma escritura de ficção”.

No texto “A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade”, Marilda Ionta (2011) problematiza a escrita epistolar como uma escrita menor, aproximando do conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari – a saber, a desterritorialização da língua forjada em condições de minoridade; o caráter político e a dimensão coletiva. Marilda (2011, p. 93) escreve que “a literatura de si oriunda das correspondências pessoais pode ser tão transgressiva quanto aquela que visa transpor limites da linguagem [...] trata-se de reinventar a si mesmo na e pela escrita cotidiana”. A autora dialoga com Michel Foucault aproximando a escrita epistolar de um cuidado de si, como uma escrita em processo (*work in progress*), uma escrita que carrega a incompletude – aqui temos uma aproximação com o texto comentado anteriormente, sobre a ausência.

Para Marilda Ionta (2011, p. 94), “a gramática da escrita epistolar e sua peculiaridade permitem capturar instantes fugidios, processos de metamorfose pessoal, momentos em que é possível visualizar vetores que conjugam simultaneamente movimentos de desprendimentos de si e autoelaboração, que são realizados no espaço intersubjetivo da escrita epistolar”. Para mim, a escrita de cartas, mexe com um processo de pensar escrevendo, um debruçar-se sobre o papel e ir tecendo nexos de sentidos no ato de escrever a própria escrita. Luciana Bertini Godoy (2010, p. 37) lembra que “o gênero epistolar foi considerado menor, estrangeiro ao universo masculino. Ligado à prática da escrita feminina no século XVII, é a expressão de uma literatura marginal”. O mesmo é apontado por Eliane Vasconcellos (2008, p. 378): “a carta, enquanto gênero, foi e é vista à margem da literatura”.

O último texto encontrado é do professor de literatura francesa da Sorbonne Nouvelle Paris 3, Alain Pagès. No texto “A materialidade epistolar: o que nos dizem os manuscritos autógrafos”, com tradução de Ligia Fonseca Ferreira, da Unifesp, e publicado na *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* em agosto de 2017, Alain Pagès fala da materialidade das cartas, principalmente as escritas por Émile Zola, e do apagamento de certos detalhes das cartas no texto impresso

no formato de livro. O texto inicia-se apresentando as cartas como “a forma de folhas dispersas”, e o que se perde nas edições impressas de correspondências “é o próprio aspecto do manuscrito o poder da sedução que possuem uma escrita e folhas que exalam cheiro de um arquivo antigo que se preservou do desaparecimento” (PAGÈS, 2017, p. 107). Essa relação manuscrita é impossível de ser pensada na versão final de uma tese ou de uma dissertação. Todavia, onde ficam todos os manuscritos que a compuseram? Qual o seu espaço? Como que desaparecem por completo para dar espaço a um texto final coerente e higienizado?

Alain Pagès (2017, p. 107) comenta que “uma carta comunica sua mensagem não somente pelo texto que propõe, mas também pela multiplicidade dos signos que acompanham o texto: a forma da escrita, a ocupação do espaço da página, o número de folhas, os acréscimos colocados nas margens, a assinatura”. A materialidade da carta contém: o envelope, a grafia, o espaço da escritura, a data, a assinatura, a periferia da carta. “O envelope contém a carta. Fina barreira de papel que protege o segredo da comunicação. Abrimos para descobrir o texto ali contido [...] o envelope entrega uma mensagem à pessoa que o segura nas mãos: a escrita, o nome, o endereço redigido ou não de forma completa” (PAGÈS, 2017, p. 108). Na grafia da carta – o que não se mostra possível nesta escrita por estar sendo realizada em um editor de texto virtual – está um dos encantamentos primeiros. A forma da letra, o desenho do traço no papel, como diz Alain Pagès (2017, p. 110), citando François Labadens, “há evidentemente um primeiro nível de sedução, de ordem puramente estética. O poder do traço. Uma escrita que fala o não com você”. Na leitura impressa ou digital, penso, essa captura ainda ocorre, mas essa sedução se dá pela intensidade em que a escrita convoca ou não o leitor. Um *e-mail* pode ser pensado contemporaneamente como uma carta?

Na grafia percebemos uma presença do escritor; o corpo do escritor fica marcado na escrita, como comenta Alain Pagès (2017, p. 110). Falando especificamente de Émile Zola, comenta que na lareira, situada em seu gabinete, mandou pintar uma frase que Plínio, o Velho, atribui a um pintor grego do século IV a.C., “*nulla dies sine linea*”, que significa “nenhum dia sem traçar uma linha com o pincel. Compreende-se, pois, como se aplica a um escritor. Cada linha conta. Assim como acontece quando se levanta um muro, para construir uma obra é preciso

sobrepor continuamente tijolo por tijolo” (PAGÈS, 2017, p. 111). O que se escreve não deve se perder, pois a escrita é sempre um trabalho de reescrita. O espaço de escritura, para Pagès, é a página onde está o conteúdo da carta. E esse espaço contém “o local e a data indicados na primeira linha, à direita da página. No início, o vocativo amistoso [...] No final da carta, a fórmula da despedida [...] E, por fim, destaca-se do resto a assinatura” (PAGÈS, 2017, p. 113).

No texto “Intimidade das confidências”, de Elaine Vasconcellos (2008, p. 375), temos também a apresentação dessa metodologia de estudo – além de uma breve história que Elaine remete ao Egito antigo, aos escritos do antigo testamento, às cartas de Isócrates e as de Epicuro, que datam do século IV a.C., às cartas de Cícero a Horácio, às epístolas do apóstolo Paulo às primeiras comunidades cristãs. Elaine escreve que “na Idade Média, a carta adquiriu um estatuto diferente: ela se constituiu em matéria a ser ensinada, com regras particulares”. A carta deveria ter cinco partes, sendo elas: “*salutatio* (fórmula de saudação ao destinatário, seguido ocasionalmente de seu título), *exordium*, *narratio*, *petitio* e *conclusio*” (VASCONCELLOS, 2008, p. 375). Ou seja, a saudação, a introdução, a narração da mensagem e a conclusão, contendo a despedida.

241

A autora conduz seu texto trazendo uma série de referências de publicações que “tinham por objetivo ditar regras de bom-tom para se escrever corretamente” (VASCONCELLOS, 2008, p. 376). Elaine comenta sobre cinco publicações, sendo a primeira o *Manual de escribientes*, de 1574, de Antonio de Torquemada; o *Les fleurs du bien dire*, de 1598; *Le secrétaire à la mode*, de 1640, de autoria de Jean Puget; François de Fenne escreve em 1684 o *Secrétaire à la mode réformé*; e em 1845 J. I. Roquette publicou o *Código do bom-tom ou regras da civilidade e de bem viver no século XIX*. Em relação ao Brasil, Elaine Vasconcellos comenta sobre dois títulos, um do início do século XIX chamado *Novo manual epistolar ou secretário de cartas particulares e Cartas peditórios matrimoniais*, e outro de 1897, de Figueiredo Pimentel, chamado *Manual do namorado*. Elaine (2008, p. 377) ainda brinca dizendo que “se, por curiosidade, realizar-se uma pesquisa em um site de busca pela expressão ‘como escrever cartas’, serão encontradas cerca de 1.520.000 incidências”. Realizei a mesma busca que Elaine, no final de janeiro de 2018 – quando escrevo estas linhas –, e o resultado foi de 4.080.000 incidências

em menos de um segundo de busca (0,56 segundos).

Após ter ido atrás de textos que dizem sobre o uso de cartas, ou versam sobre o estudo delas, e realizar o estudo de entender o mecanismo, a partir dessa “micropolítica dos incidentes” – para lembrar de Guattari no seu *Máquina Kafka* –, que nos leva de texto em texto, nesse movimento de abrir e fechar cartas, optei por realizar procedimento similar ao das missivas: (1) colocar a data, nesse caso optei por escrever, baseado nos documentos que não se perdem e sempre são salvos, por mim, com versões diferentes no computador; o início da escrita da carta e a data final de término dela, da sua última revisão. Para Alain Pagès (2016, p. 114), “a data não representa apenas uma indicação cronológica, permitindo situar uma carta na continuidade fatural. Trata-se igualmente de um gesto performático”⁴⁵⁹; (2) ao encaminhar esse texto impresso, escrever à mão o nome do destinatário, tanto no envelope contendo o endereço, quanto no início da missiva; (3) por fim, uma breve fórmula de despedida seguida da assinatura. Não se trata de pensar aqui o uso das cartas tal como foi operado na antiguidade clássica ou no medievo para fins de aplicação no presente. Trata-se, em brechas, de roubar alguns detalhes do que ainda pode fazer pensar quando se trata da escrita que conversa, que está implicada na sua vida e na do outro, que está implicada na formação, que está implicada com o pensamento.

242

DUAS APERCEBENÇAS⁴⁶⁰

Antes de me adentrar no estudo sobre as cartas, achava que era simples falar sobre isso. Pensava que escrever cartas era simplesmente colocar uma data, escrever na folha de papel dispersa e por fim assinar. Esquecia-me da riqueza contida nos gestos de escolha da caneta, no formato do papel, na cor dele, no envelope, no selo que irá marcar o envelope, a escrita do endereço do destinatário. Escrever cartas é estar implicado com uma série de materialidades e signos que desconhecemos. Mas vocês irão me dizer que hoje enviamos *e-mails*, cartas digitais, sem papel, sem caneta e sem selo. Pois bem, concordo. E continuo afirmando alguns roubos importantes, justamente para se fazer outras coisas com isso.

E o que mais me chamou a atenção, nesse breve estudo sobre a escrita epistolar, foi a observação sobre as cartas serem uma escrita menor, uma escrita marginal, à margem. Pensar a utilização da escrita em cartas como um menor, já é, para mim, uma justificativa do porquê da escolha de escrever nesse formato. Deleuze e Guattari (2003, p. 58), ao falarem sobre o processo de escrita de Kafka e sua máquina literária⁴⁶¹, dirão que as cartas fazem plenamente parte da obra “porque são uma engrenagem indispensável, uma peça motriz da máquina literária”. Essa maquinaria de escrita é montada em função do agenciamento das cartas, “talvez seja em função das cartas, das suas exigências, das suas potencialidades e insuficiências que as outras peças são montadas”. Para Deleuze e Guattari (2003, p. 59), Kafka maquina cartas e tem um forte desejo por essa forma de escrita, sendo “as cartas como gênero menor, as cartas como desejo” como “um rizoma, uma rede, uma teia de aranha. Há um vampirismo nas cartas propriamente epistolary. [...] As cartas têm de lhe trazer sangue, e o sangue dar-lhe força de criar”.

Lembrei-me, com essa problematização, de duas apercebenças. A primeira é uma obra da artista Elida Tessler. No ano de 2015, no dia 10 de março, chega em minha caixa de correio (virtual) um *e-mail*, é um convite de participação de um projeto que Elida estava começando. O convite dizia “o título da exposição é 365 e o eixo central de minha proposta é a noção de endereçamento. Um dos trabalhos pretende reunir 365 cartas de artistas ou de escritores que já tenham sido publicadas em diferentes meios, tais como livros, catálogos de exposições, revistas, *folders* ou *sites*. É muito importante que a menção de data e local conste na carta do autor”. No atropelamento do cotidiano, acabei não encaminhando nenhum material para essa exposição – é a mesma da imagem da máquina que utilizo na primeira carta que encaminhei. Hoje, 2 de fevereiro de 2018, no momento em que me colocava a revisar novamente este texto, volta-me à memória essa obra.

A obra é composta de um escaninho para correspondência dividido em 12 meses, sendo que em cada mês constam os dias. As cartas foram classificadas pelos dias que chegaram ao local onde ocorreu a exposição. No momento de minha visita, no dia de abertura da exposição, ainda não se tinham muitas cartas,

cerca de umas cem, penso. Não me detive nessa obra, porque em um primeiro momento o que me chamou a atenção foram as peças da máquina desfragmentada em 617 pedaços no meio da sala, e logo após as 1.018 lupas que ampliam diferentes trechos do livro de Euclides da Cunha, *Os sertões*.

Em 2015 ainda não estava pensando na escrita em formato de cartas,



244

não se fazia ainda objeto e matéria de pensamento. Fico me perguntando, e se fizessem já parte desse percurso de pensamento, teria detido tempo para ler, uma por uma, abrir o envelope, ver a caligrafia de quem encaminhou a carta, ler a carta enviada, ficar a pensar nessa produção? Há alguns dias escrevi um *e-mail* a Elida para saber da possibilidade de olhar esse acervo. Ela prontamente colocou-se à disposição de me receber e mostrar o acervo de 365 cartas, mas, no momento de escrita/revisão, ainda não consegui realizar essa visita.

A segunda apercebença é sobre o livro *Máquina Kafka* de Félix Guattari, que, por coincidência (ou não), adquiri e li no ano de 2015. Guattari comenta nessa livro sobre os sonhos e sobre a escrita deles em algumas cartas de Kafka, principalmente as enviadas à sua primeira noiva, Felícia Bauer, e depois à sua outra grande paixão, Milena Josenská. Em uma carta escrita a Felícia sobre um de seus sonhos, vemos uma máquina de cartas, ou uma carta enquanto máquina: “um carteiro me trazia duas cartas suas registradas, uma em cada mão... Senhor,

eram cartas encantadas! Eu podia puxar dos envelopes tantas folhas escritas quantas quisesse, nunca eles se esvaziavam. Encontrava-me no meio de uma escada e, se quisesse retirar dos envelopes tudo o que neles restava, eu devia... jogar nos degraus aqueles que eu já tinha lido. A escada inteira estava coberta de alto a baixo por uma camada espessa dessas páginas já lidas...”(KAFKA apud GUATTARI, 2011, p. 15).

Gosto de pensar nessa ideia de máquina de cartas, ou na escrita enquanto uma máquina de cartas. Como comentei, entendo a escrita epistolar como esse fluxo contínuo de criação de um pensamento em ato de escrita que se coloca para conversar consigo e com o outro. Por isso, é uma escrita em movimento. Por que não pretende apenas transmitir um sistema fechado de ideias, mas justamente operar a escrita como uma máquina de pensamento, de mostrar como se pensa, como se chegou a algumas questões, quais as dúvidas, quais as conexões, quais os vazios, esperando por um retorno nessa conversação. E não seria essa a escrita acadêmica? Ou melhor, uma escrita acadêmica? A escrita que estuda e conversa com os outros? A escrita que fala do pensamento e de como se monta? A escrita em movimento de estudo? O que diferencia a escrita acadêmica das demais seriam as normas da ABNT? Seria o lugar da publicação? Seria a possibilidade de estudo, rigor e conversação? Escrita acadêmica para quem? De qual academia falamos no presente? De qual escrita e pensamento?. Nesse momento ainda não consegui traduzir de outra forma o que estou querendo dizer, mas quem sabe logo mais, com o andar desse processo de escrita isso se torne um pouco mais evidente (ou não).

245

A CARTA COMO CONVERSAÇÃO

Renata Kroeff, uma amiga, que realiza doutorado em Psicologia Social e Institucional na UFRGS, vem construindo seu texto utilizando a troca de cartas como material de pesquisa. Participo enquanto escrevente nesse processo, trocando cartas com desconhecidos sobre o processo de formação na, e para a, docência no ensino superior. Renata encontra um dilema parecido com o meu, o pouco material sobre o uso das cartas enquanto procedimento de pesquisa e de

escrita, ela no campo da psicologia e eu no campo da educação. Não quero, dessa forma, estudar a utilização de cartas, como a história da educação ou a literatura realizam, mas para entender um pouco o funcionamento dessa máquina carta é necessário todo o procedimento que antecedeu e o que segue.

Marcos Antonio de Moraes (2009, p. 115), ao iniciar seu texto sobre o projeto *Correspondências reunidas de Mário de Andrade*, cita uma fala de Philippe Lejeune, do livro *Pour l'autobiographie*, onde encontra-se a seguinte definição: “A carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o ‘eu’, o ‘ele’ e os outros), um texto (que se pode publicar)”. A carta enquanto objeto, destaca Moraes (2009, p. 116), “se presta à apropriação/transfiguração artística e à exploração econômica, quando não se anula sob forma de fetiche na mão dos colecionadores avaros”, enquanto ato a carta coloca em movimento certos personagens em determinadas cenas, “ato, igualmente, devido a seu caráter performativo: a mensagem põe em marcha pensamentos, projetos, afeições” (MORAES, 2009, p. 116).

246

[Faço aqui um parágrafo de digressão, como uma nota de rodapé: em uma das revisões deste texto, logo após essa passagem, encontrava-se a seguinte anotação, como uma nota na margem, da Betina: “Isso é maravilhoso, porque não há um sentido na carta em si mesmo, mas da relação com a leitura, escrita, o pensamento, a vida. A carta poderia, então, ser vista como uma montagem de gestos: gestos de escrita, gestos de envio, gestos de leitura, uma cabeça inclinada (bem ao modo de Kafka), gestos de pensamento... Mas talvez seria sempre do gesto que se trata... pequeno gesto... lembrei do texto do W. Benjamin sobre Kafka”. Resolvi deixar ela no corpo do texto final, pois Betina faz uma leitura que me interessa, da escrita como gesto. Na próxima carta escrevo um pouco sobre isso. Fim deste intervalo e nota no meio da cartexto.]

A carta como texto amplia a relação de usos e leituras, podendo ser trabalhada por diversos campos. Marcos Moraes (2009, p. 116) cita alguns: “da história à psicologia (e psicanálise), da sociologia e filosofia às artes em geral, das ciências exatas às biológicas, olhares que desejam captar testemunhos e convicções, fundamentos artísticos e científicos, experiências vividas ou imaginadas”. Nesse breve estudo de textos, ligados ao campo da letras/literatura/linguística

e da história da educação, pude notar que, por mais marginal que seja, o estudo epistolar é rico em produção. Mas, infelizmente, não consegui encontrar, nos textos que utilizo aqui, a utilização da escrita epistolar com a finalidade de produção de pensamento no ato de escrever. No campo da educação o que encontrei foram muitos textos falando sobre o procedimento de escrita em sala de aula, principalmente para ajudar no letramento, ou da utilização do gênero de cartas com procedimento e exercício de escrita – apenas enquanto leitura e a escrita operando com comunicação e sua divisão em gêneros textuais.

Penso em fazer uso da escrita em forma de carta como dispositivo de conversação – que pode operar enquanto procedimento metodológico e de pesquisa – e como procedimento de escrita e pensamento. Como dizia em um carta onde ficcionava, com Marta Orofino, uma troca de cartas entre Italo Calvino e Deleuze, “o que lhe escrevo são pensamentos soltos, um rascunho do pensar. Acredito que a escrita de cartas, assim como as entrevistas, nos permitem um exercício do pensamento” (RODRIGUES; OROFINO, 2017, p. 2). Utiliza-se a escrita epistolar com seu potencial narrativo, como produção de pensamento. Rouba-se, assim, a característica de conversação consigo e com os outros, a característica de pensamento em ato, e pensar o presente que a carta traz. A escrita de cartas se faz para o outro ouvir nossos pensamentos, como lembra Luciana Bertini Godoy (2010, p. 37) ao trazer a definição dada em 1690 por Antoine Furetière: “a carta é um escrito que alguém envia a um ausente para lhe fazer ouvir seus pensamentos”. Penso que com a escrita de uma tese, dissertação, ou um texto acadêmico pode se passar algo parecido.

247

Leandro Garcia Rodrigues (2015, p. 225), em um texto chamado “Final, a quem pertence uma carta?”, comenta que as trocas epistolares com cunho teórico e ensaístico funcionam como um campo de experimentação, um laboratório de criação: “a carta se torna, dessa forma, uma oportunidade – um lócus – para construção de pensamento e idéias. Dessa forma, podem dizer que determinadas Correspondências, especialmente aquelas mais ‘pensadas’ e organizadas, funcionam como verdadeiros laboratórios de criação”. Pois no movimento da escrita de cartas existe um “tempo de espera, de reflexão, de cogitar sobre aquele assunto, de pensar naquela pessoa” (GALVÃO, 2008, p. 16).

No texto de Eliane Vasconcellos (2008, p. 380) temos um relato de André Maurois, que ao escrever a introdução da coletânea de cartas de Lord Byron afirma ter três espécies de escritores de carta. Seriam aqueles que escrevem para expor ideias – que penso ser um dos casos destas cartas que escrevo: expor ideias sobre a escrita e a montagem do pensamento em educação; “os que, tendo poucos fatos a contar, transformam em maravilhoso relatório os mínimos incidentes de uma vida especialmente monótona, e adornam qualquer evento com o prestígio da forma”; e, por fim, aqueles “que escrevem porque não podem fazer outra coisa, e lançam o próprio eu comovente e vivo na sua correspondência” – que também penso ser um dos motivos pelos quais se escreve, ou que escrevo aqui, essa maquinaria de escrita para pensar o vivido e os modos de existência na escrita acadêmica em educação.

248

Existe na escrita epistolar uma escrita que pode vir a ser documento, que é matéria para literatura e para a história; “há um estilo epistolar, em que as pessoas não brincam quando estão escrevendo cartas, porque aquilo vai ficar documentado, pode ser lido por terceiros, não é como o *e-mail*” (GALVÃO, 2008, p. 17). Essas lascas de texto poderia funcionar muito bem em uma capítulo sobre metodologia de pesquisa, pois aqui fala do uso de cartas como procedimento de escrita, de pensamento e de pesquisa. Preferi deixá-lo na montagem original, não transferindo o fragmento para a “Carta dos gestos de pesquisa”. E como anota Betina no corpo desse texto, “a tese não é uma carta, mas pode ser uma cartese – problematização da redução à comunicação ao gesto de pensamento. Mas que não é uma catarse”.

Missivas para todos e para ninguém

“Alguém escreve cartas hoje em dia?”, essa é a primeira fala de Walnice Nogueira Galvão (2008), em entrevista para a revista *Teresa*. Walnice comenta que deixou-se de escrever cartas com o advento do computador, mas que o estudo sobre as cartas vem crescendo nos últimos anos. Estou de acordo com o que comenta Emanuel Monteiro (2017, p. 2) em carta a Andréan Renand, que “os *e-mails* tão frequentemente trocados assumem certo aspecto epistolar, mas pa-

rece-me que, na maioria das vezes, os resultados de tais produções não compartilham da mesma natureza. Há nas cartas escritas como cartas, a sobrevivência de uma ternura que os *e-mails*, quando escritos como *e-mails* (tão instrumentais, práticos e assertivos!), frequentemente não sabem guardar”. É porque, talvez, não estamos aqui falando do conteúdo, mas da forma. De uma forma em que as cartas passam mais pelo corpo, pela pele, pela ponta dos dedos, pelo café derramado, pela folha amassada. Parece que existe um tempo maior no pensamento de uma carta do que na escrita de um *e-mail*, um pouco mais de vida, quem sabe.

A utilização das cartas não teve, inicialmente para mim, embasamento em nenhuma teoria – nessa produção que realizei sobre o uso das cartas valho-me de estudiosos do campo da literatura e da história da educação, que cito ao longo desta escrita, movimento este que foi resultado de tentar compreender o universo das epístolas. Walnice Nogueira Galvão (2008, p. 24) comenta que “nós ainda não temos uma teoria da carta, precisamos acumular mais cartas e acumular mais estudos sobre cartas, para chegar a uma teoria”, mas estas cartas que escrevo e envio não têm a pretensão de pensar no estudo de cartas, de criar uma teoria sobre o uso das cartas na formação da escrita acadêmica – por exemplo, no campo da história da educação. Mas, sim, pensou-se em utilizá-las, enquanto estilo e procedimento de escrita acadêmica.

249

Em alguns momentos, penso, cheguei mais perto de uma escrita epistolar – como ato de produção de pensamento enquanto se escreve. Uma das questões que se coloca em interrogação, sobre a escrita de missivas, é como escrever cartas digitais? Como vimos, a escrita de cartas carrega uma aura – lembrando de Benjamin –, da escrita à mão. Escrevo, por vezes, à caneta, ultimamente utilizo uma caneta alemã, da marca Staedtler, de ponta 0.5. Digo por vezes, pois a maioria das páginas sai da ponta dos dedos. Minha escrita com a caneta está mais lenta nessas últimas semanas, pois sua tinta está acabando, e dessa forma os riscos e palavras por vezes desaparecem. No computador isso não acontece, quiçá apenas quando se perde o que antes havia sido digitado. Sempre penso que escrever cartas requer uma escrita à mão; para tentar me aproximar mais dessa forma, rascunho ideias e pensamentos em páginas soltas antes de dar corpo no arquivo digital.

A escrita de cartas à mão proporcionava um processo de tempo de escrever, tempo para pensar na escrita. “No século XIX e mesmo no início do XX, as pessoas faziam rascunhos das cartas, que eram escritas à mão, caprichando na letra [...] favorecendo o tradicional ‘desculpe os erros e os borrões’, no final da carta” (GALVÃO, 2008, p. 16). Os que escreviam cartas regularmente tinham como exercício realizar rascunhos em um livro que chamavam de “borrador”, “escreviam lá, porque podiam se arrepender, riscar, ler outra vez, modular a expressão, etc. Depois passavam a carta a limpo” (GALVÃO, 2008, p. 16). [Betina, em mais uma entrada na margem do texto, escreve: E aqui algo que nos interessa. Onde ficam os borradores de teses e dissertações? O que fica entre os vários arquivos, da primeira à última versão, dos fichamentos, das trocas de *e-mails*, dos pareceres, das anotações em aula e tudo mais que vão constituindo as teses e dissertações? Tradicionalmente, o borrador não pode aparecer nas versões finais, as quais devem apresentar o máximo possível de um sistema fechado de ideias (assim diz nossa tradição moderna, nossa relação moderna com o pensamento). O borrador é o lugar do ensaio.]

Nesta escrita, realizada na grande maioria na página do computador, por vezes em notas no celular e raramente com a escrita à mão, fico pensando nesses e nessas que escreveram cartas e textos à mão, rascunhando o próprio pensamento e o passando a limpo. Na escrita acadêmica, penso, existe muito desse processo de passar a limpo; esta carta, por exemplo, é uma montagem de escrita, pelo tempo em que me detenho nela, em pensar nela, em conectar os nexos do que estou lendo com o que estou escrevendo. Escrever, assim, é sempre reescrever muitas vezes. E escrever novamente. São várias versões da mesma escrita, sempre em um processo de passar a limpo que, às vezes, pode estar atravessado pelo processo de montagem do pensamento.

Gosto da palavra *lettre*, em francês. Dependendo do contexto em que é empregada, pode significar letra ou carta. Proveniente do latim *littera*, significa cada uma das letras do alfabeto. Em português, “carta” provém da palavra em latim *charta*, que é a folha do papel. Pensando nessas palavras, partindo do português, onde carta é uma folha de papel, e mesclando com o francês onde é a letra, a carta é uma folha preenchida com a letra que é encaminhada a uma destinação

de leitura. É uma abertura de conversação, já que para ser caracterizada como correspondência é necessário uma reciprocidade para a conversação continuar. Lembro que ao ler uma série de textos da revista *Gratuita*, chamou-me a atenção a forma como o uso das cartas foi relacionado com essa escrita, à mão ou no computador. *Gratuita* é uma série de publicações da editora Chão da Feira. Por “*gratuita*” as editoras – Cecilia Rocha, Júlia de Carvalho Hansen, Luisa Rabello e Maria Carolina Fenati – entendem, como escrevem na apresentação dessa série, que “as palavras não são instrumentos, não têm proprietário, não prestam contas. Essa insubordinação é a sua mais generosa afirmação: o exercício da palavra é o desejo da partilha desmedida, e dá-se com solicitação de resposta, mas sem valor de troca”. Elas traçam as palavras, pensando na literatura, como uma linha de fuga, o voo da bruxa – como diria Deleuze, como algo que se [com]partilha.

A apresentação do que é *Gratuita* acaba com a seguinte frase: “a literatura como dádiva improvável que se inscreve na incessante reinvenção do comum”. Insubordinação como partilha do comum. Elas se preocupam com a palavra. Com essa palavra escrita como literatura, como reinvenção de um comum que parece que estamos perdendo. A escrita, em formato de cartas, desperta um pouco desse comum, no sentido trabalhado por Hardt e Negri (2016, p. 74), “como o poder da vida de resistir e determinar uma produção alternativa de subjetividade”. Um gesto de mostrar o comum porque “*no se acaba nunca de aprender, de descobrir, de inventar nuevos montajes capaces de hacer que nazcan nuevas emociones y de encontrar nuevos paradigmas para el pensamiento*” (DIDI-HUBERMAN, 2017d, p. 25). Insubordinação como aquilo que podemos pensar, e quizá escrever. Escrever cartas para resistir a determinadas produções de escrita pensando em outras possibilidades de pensar a escrita acadêmica em educação.

As publicações que levam o nome de *Gratuita* reúnem sempre uma série de textos, ensaios, poesias, outras formas de escrita que partem do tema proposto por cada revista. Penso que, com outras revistas que se propõem a isso, faz furo em um discurso de publicação acadêmica, permitindo outros formatos de texto. A *Gratuita 2* reúne textos tendo como proposta a cartografia, uma espécie de Atlas que aproxima territórios. Na apresentação, Maria Carolina Fenati e Júlia de Carvalho Hansen (2015, p. 11) colocam que “as imagens desse Atlas são

visões que a leitura cria. As línguas são o território mais amplo destas páginas e elas surgem singularizadas no atrito entre alguém que escreve e um outro”. E continuam dizendo que “escrever é expor-se ao perigo do sensível, talvez a uma dicção da sensação [...] escrever é responder com coragem”.

No último volume, publicado no final de 2017, a *Gratuita 3* versa sobre a infância. Uma coleção de textos que reúne qualquer coisa, e como diz a apresentação de Maria Carolina Fenati e Júlia de Carvalho Hansen (2017, p. 6), “talvez aquilo que os aproxima (a frágil ponte que torna a leitura uma experiência de surpresa e continuidade) sejam linhas de força, elos que reverberam uma espécie de murmúrio insistente: a disponibilidade para a aventura”. Nessa apresentação dizem que “escrever é buscar criar um idioma, é arriscar-se na aventura da singularização” (FENATI; HANSEN, 2017, p. 7) para dar a ver um gesto raro e singular de pensar a infância.

Comento sobre as edições da Chão da Feira para dizer que o primeiro volume da *Gratuita*, de 2012, versa sobre cartas. Quem realiza a apresentação, chamada de “Carta ao Leitor”, é Maria Carolina Fenati. No início de sua carta fala sobre Bartleby, personagem de Melville, que antes de ser escrivão trabalhava como funcionário subalterno na “Repartição de Cartas Mortas” de Nova York, lugar onde eram encaminhadas as cartas extraviadas, que não encontravam seu destinatário. O desaparecimento, para Maria Carolina Fenati (2012, p. 7), “é um dos frutos possíveis das cartas, isso acontece porque há sempre nelas um jogo entre assinatura, endereçamento e desvio”. É esse o gancho que gostaria de pensar um pouco, uma certa ausência.

Escrever cartas é colocar-se em uma certa ausência de escrita, de endereçamento, de leitura, de partilha. A escrita de missivas sempre está colocada como uma possível conversação, dada a possibilidade de troca, mas existem atravessamentos que podem levá-la a se perder e ir parar na “repartição de cartas mortas”. Nunca sabemos o endereçamento do que escrevemos. É certo que por vezes sim, mas também não. Pegamos o exemplo de um texto acadêmico, deste projeto de tese. Sei de um certo endereçamento: minha orientadora, meus colegas de grupo de pesquisa e a banca. Alguns leitores consigo nomear, mas o texto, assim como a carta, carrega em si uma potencialidade de extraviar-se. Nunca

sabemos ao certo o destino de uma escrita, ainda mais depois que é publicada. Quem são os que lerão nossas teses e dissertações?

Fenati (2012, p. 8) escreve que “as cartas são textos feitos para partir, e a decisão de endereçar-se é também o desejo de escapar ao limites do eu, na afirmação de diferir em relação ao outro – aquele a quem nos dirigimos pode não estar onde esperamos encontrá-lo, e não se sabe o que a sua leitura fará com as linhas que esboçamos”. Essa própria citação, Maria nunca imaginou que aqui no sul do Brasil alguém a estaria utilizando para justificar a ausência de um texto que se escreve e pode se perder. Penso agora que a melhor palavra seria suspensão, em vez de ausência. O texto sempre está em suspensão de sentidos, já diria Barthes.

Esta escrita é realizada a partir de procedimentos de encontros com outros textos e autores. No início já comentava isso, desse esbarrão que tive com a leitura do livro de Ricardo Piglia. Nas palavras de Maria Carolina Fenati (2012, p. 9), “as cartas exibem como sua possibilidade simultaneamente o gesto do endereçamento e o desfazer da linearidade da destinação (e talvez seja esse o sentido informe de destino: a abertura ao imprevisível por vir)”. É aqui que reside outra potencialidade do uso da escrita, enquanto forma e formato epistolar, de ser ao mesmo tempo para alguém, em um certo endereçamento; para todos, caso ela seja levada por outros ventos; ou para ninguém, no acaso de se dar o caso de perder-se – “há também um jogo imprevisível entre o acaso e a sobrevivência que pode fazer do desvio uma potência” (FENATI, 2012, p. 9).

253

UM CLARÃO DE APARIÇÃO

Queria ir encerrando esta carta, já que me alongo bastante, mas ainda preciso escrever sobre duas coisas, tentarei ser breve. Primeiro retomar algumas questões que penso ainda serem interessantes de conversar, e por fim realizar uma conversa com Foucault. O endereçamento da escrita ainda é uma questão a ser pensada, ainda mais se tratando de uma escrita acadêmica em educação. Para quem a academia escreve? A quem se destina uma escrita? Como leem essas pessoas? Essa poderia ser uma boa pergunta para traçar palavras no papel. O fato de não sabermos, na maioria das vezes, para quem escrevemos, potencializa

ou prejudica nosso pensamento? Como, no caso das cartas, escrever a quem não está? Ou a quem não se sabe quem é?

[Mais uma nota de rodapé no meio do texto de uma conversa com Betina: “Sabemos, ou temos essa hipótese, que a maioria dos que leem textos acadêmicos, sejam artigos, dissertações ou teses, são aqueles que se encontram nos espaços das universidades, professores e alunos. Isso seria uma pista, mas com ela vem a seguinte questão: todos leem da mesma forma? O texto acadêmico está, geralmente, reduzido a uma forma de texto acadêmico; para poder circular nesses lugares ele precisa estar nesse formato. Uma segunda hipótese é que a escrita acadêmica em educação está atravessada ou por uma gramática tecnicista ou por uma gramática salvacionista. O que se procura ler sempre – e isso não é uma depreciação, mas algo que surge com as escritas de alunos de graduação e pós-graduação –, é relacionado a um como fazer (tecnicista) ou um como resolver determinada questão (salvacionismo). Esse formato de escrita está sempre compactuando com uma linguagem de verdade, de uma realidade e identidade única”. Pensa-se que essas questões irão aparecer com mais forma quando se realizar a tipologia da escrita acadêmica em educação, mas isso é motivo de uma escrita de carta daqui uns dois anos.] Mas aqui não estamos falando dos outros. Estamos também falando de nós, por nós, contra nós mesmos e, por isso mesmo, a favor de nós mesmos.

254

Penso, com isso, que o ato de escrever uma carta – e um texto acadêmico – às vezes é uma conversação que pode nos remeter ao ato de pensar escrevendo. Como diz Kafka, escrever cartas é um certo desnudar-se entre os fantasmas (os nossos e os que aparecem na leitura de quem lê). Foucault (2013b, p. 273), em seu texto “O que é um autor?”, já colocava em suspensão a ausência, não enquanto despotencialização, mas sim enquanto potência de uma escrita, pois “a marca do escritor não é mais que a singularidade da sua ausência”. Comenta ele que “o que seria preciso fazer é localizar o espaço assim deixado vago pela desaparecimento do autor, seguir atentamente a repartição das lacunas e das falhas e espreitar os locais, as funções livres que essa desaparecimento faz aparecer” (FOUCAULT, 2013b, p. 275).

Retomo aqui uma das linhas que teceu essa carta voltando à fala de Georges Didi-Huberman (2015b, p. 9) do início, “de repente, algo aparece”; o que aparece logo torna a desaparecer, “a aparição é um perpetuo movimento de fechamento, de abertura, de novo fechamento, de reabertura”. É um ritmo, algo que pulsa, que está vivo. A escrita e o pensamento são esse movimento, a todo momento. A escri-

ta de uma carta é um “clarão de aparição”, algo de passagem e de desejo. E o que se tem como desejo é sempre algo que falta, e o pesquisador sempre vai atrás de algo que falta, algo que não se tem, que se deseja e que escapa. Isso que falta “*el investigador nunca conseguirá capturar ni dominar. En caso contrario, se acabaría lo esencial, la propia búsqueda o investigación como movimiento*” (DIDI-HUBERMAN, 2015c, p. 11). Pensando na escrita acadêmica e na pesquisa em educação, sempre estamos atrás do que queremos pesquisar e escrever, e sempre criando algo, que sempre depois afirmamos como um caminho metodológico, “*por lo tanto, el investigador continúa tras su idea fija – aunque no lo haya formulado – dejándose llevar por su pasión predominante en un recorrido sin final que tal vez tenga razón en llamar un método*” (DIDI-HUBERMAN, 2015c, p. 11).

Endereçar a carta é buscar uma conversação, um ponto em comum na espera de um retorno de escrita. É a tentativa de criação de um movimento, de um dizer/escrever, de um escutar-se – na escrita –, dizendo algo a alguém, ou a todos, ou a ninguém. Uma carta é sempre um jogo, é uma forma de expor e compartilhar experiências, de produzir um pensamento em movimento. Na escrita de cartas a subjetivação é a pele, fica aparente, nesse mesmo movimento de aparecer e desaparecer. É sempre essa aventura de singularização, como diria Maria Fenati e Júlia Hansen.

255

E esse é o poder do traço, de poder ausentar-se de si, de falar um não, de possibilitar a abertura para outros encontros, em um processo de investigação. É um ausente que se faz presente na escrita, que mostra um rastro de pensamento, que mostra um traço. A escrita (de cartas) como um traço que marca a folha de papel. Essa presença-ausência, “além de permitir a constituição de si, possibilita também a manifestação de cada um a si próprio e aos outros; faz aquele que escreve presente a quem se dirige, tanto quanto a si mesmo” (GODOY, 2010, p. 39). O texto, enquanto carta escrita, passa a ser uma correspondência.

CARTAS SÃO ASAS DE PAPEL

Poderia ter terminado esta carta desaparecendo aos poucos, como um *fade out* do cinema, em que a imagem vai perdendo a intensidade até a tela ficar escura. Mas ainda achava pertinente trazer mais essas pequenas anotações do

pensamento de Foucault. Nessa carta mistura-se um pouco da leitura, da escrita e do objeto de conversa aqui, as epístolas. Foucault (2014b), ao analisar o cuidado de si na cultura greco-romana da Antiguidade, fala sobre o uso dos cadernos de notas e das correspondências.

A escrita de si, sobre si mesmo, era uma forma de transformar a verdade em *ethos*, uma forma de arte de si mesmo para construir outras perspectivas de vida. Esse trabalho sobre si mesmo estava alicerçado no ato de escrever, para “atenuar os perigos da solidão” (FOUCAULT, 2014b, p. 142), ou seja, uma prática de ascese sobre o pensamento e a existência. A escrita, diz Foucault (2014b, 142), “constitui uma experiência e uma espécie de pedra de toque: revelando os movimentos do pensamento”. O caderno de notas e a correspondência, na Antiguidade, serviam para esse movimento do pensamento.

Estar imerso nesse processo de escrita era também uma forma de adquirir a técnica da escrita, já que “nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício”, por isso que escrever era um exercício de si, pois compreende um treino sobre si mesmo, e, quem sabe, “o fato de escrever para si e para outro – tenha desempenhado um papel considerável por muito tempo” (2014b, p. 143). A escrita como um treino, um exercício pessoal de meditação, de exercitar-se na alma, um exercício do pensamento. Foucault lembra Sêneca dizendo que é preciso ler, mas que também é preciso escrever.

Foucault (2014b, p. 143-144), em seu processo de estudo sobre a escrita de si, percebe que para o período clássico greco-romano “a escrita está associada ao exercício do pensamento de maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série linear; vai da meditação à atividade da escrita”, é uma forma de trabalhar com o pensamento (meditar), trabalhar com a escrita (escrevendo) e um trabalho com a realidade (um processo de pensar sobre o que se escreve e sobre o que se pensa). A outra forma de escrita é circular “a meditação precede as notas, que permite a releitura, que, por sua vez, revigora a meditação”. Foucault traz duas imagens da escrita que constituem a *askêsis*, que exercem uma função *etopoiética* como “operadora da transformação da verdade em *ethos*”.

Temos a explanação, então, de duas operações: os Hupomnêmata e a correspondência. Os Hupomnêmata utilizavam como exercício os cadernos de

anotação para registrar fragmentos do vivido e do ouvido. Essas anotações que se realizavam era um meio para suprir uma certa falta, ou como falava antes, uma certa ausência. “Os Hupomnêmata, no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida, guia de conduta, parece ter se tornado comum a todo um público culto” (FOUCAULT, 2014b, p. 144), serviam para anotar as leituras, os pensamentos soltos, citações, “eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas”, servindo para uma releitura posterior, como exercício de meditação muitas vezes.

Esses cadernos de anotação “constituem de preferência uma material e um enquadre para exercícios a serem frequentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com outros” (FOUCAULT, 2014b, p. 145). Eram escritas que constituíam uma narrativa de si mesmo e do discurso, uma forma de arquivo, um dispositivo de escrita, mas que não devem ser entendidos como diários, ou como uma narrativa espiritual de si mesmo. Os cadernos de anotação serviam para isso, anotar fragmentos do lido, do já dito “e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2014b, p. 145).

257

Essa prática hupomnêmata era realizada para fazer um recolhimento do “*logos* fragmentário” que poderia ser transmitido posteriormente. Foucault (2014b, p. 146-148), nesse texto sobre a escrita de si, apresenta três razões para a construção dos cadernos de anotação. A primeira partindo de Sêneca, apresentando então que “a prática de si implica a leitura”, mas não é necessário realizar o distanciamento entre leitura e escrita, “deve-se recorrer alternadamente a essas duas ocupações, e moderar uma por intermédio da outra. [...] Se escrever muito esgota (Sêneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersa” (FOUCAULT, 2014b, p. 146). A escrita e a leitura devem caminhar juntas, e aqui é interessante comentar que voltamos ao ponto inicial desta carta, quando falava do escreler.

A segunda razão, ou efeito, está na não totalidade, e poderia dizer, em uma certa montagem do que se escreve. A caderneta de notas não busca o universal, não quer ter tudo anotado ou conhece tudo, “nisso ela se opõe ao trabalho do gramático que procura conhecer uma obra em sua totalidade ou todas as

obras de um autor” (FOUCAULT, 2014b, p. 147). Essa pista que Foucault lê no seu estudo é fundamental para pensarmos a escrita acadêmica hoje, pois mais importante do que ler tudo sobre tudo, ou ler tudo sobre um autor, talvez seja o que fazemos com tudo isso que recolhemos de tantos autores e autoras. Já apontava Nietzsche em *Ecce Homo* o perigo do erudito, que acumula e acumula, mas nada faz com isso. Portanto, ficando com o estômago lotado demais.

As anotações serviam para produzir um outro pensamento, “a escrita como exercício pessoal feito por si e para si é uma arte da verdade díspar; ou, mais precisamente, uma maneira racional de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e particularmente das circunstâncias que determinam seu uso” (FOUCAULT, 2014b, p. 148). Se fossemos pensar no processo de escrita, que é tema da próxima carta, aqui está uma chave importante para pensar a escrita acadêmica: como usar o que lemos para produzir um pensamento minimamente singular? Pois como comenta Foucault (2014b, p. 148), trazendo uma carta de Sêneca a Lucilius, “de tudo o que tiveres percorrido, extrai um pensamento para digerir bem esse dia. É também o que faço. Entre vários textos que acabo de ler, faço de um deles a minha escolha”.

258

Tenho dois gestos, que venho tentando executar como um exercício de escrita acadêmica. O primeiro é a utilização de um caderno de notas que carrego comigo sempre, onde vou anotando pequenos fragmentos, pensamentos e ideias que incorporo no texto posteriormente. O mesmo acontece com as anotações realizadas no bloco de notas do celular, e penso que anoto mais nesse virtual do que em papel. O segundo exercício é o que Sêneca comenta, das leituras realizadas: sempre após o término, já tento colocar no texto que venho trabalhando um fragmento. Nesta carta utilizei muito esse procedimento, ficando bem nítido, às vezes, as tantas entradas de diferentes autores. Escrever pode funcionar como esse colocar ideias para conversar, de gente que nunca se conheceu, que viveu em tempos diferentes, mas que colocamos em conversação no nosso texto, exatamente para produzir uma outra coisa. Uma artesanaria de vozes.

Por fim, para terminarmos com os Hupomnêmatas, Foucault (2014b, p. 148-149) disserta sobre dois processos de montagem desses escritos. Um deles é “unificar esses fragmentos heterogêneos pela sua subjetivação no exer-

cício da escrita pessoal” (FOUCAULT, 2014b, p. 148), ou seja, realizar uma certa montagem do que está anotado em um exercício onde o “papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um corpo” (FOUCAULT, 2014b, p. 148). Transformar o que está anotado, o que foi visto ou lido, em um outro texto, atravessando a existência. O segundo processo é a continuação desse primeiro, cria-se “sua própria identidade através dessa nova coleta de coisas ditas” (FOUCAULT, 2014b, p. 149). Dessa leitura e anotação realizada deve-se produzir uma escrita que seja sua, com a singularidade de quem escreve, “é sua própria alma que é preciso criar no que se escreve” (FOUCAULT, 2014b, p. 149).

Os fragmentos dos cadernos de anotação podem servir posteriormente para outras coisas, como para as escritas das correspondências, “constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria-prima para textos enviados a outros. Em troca, a missiva, texto por definição destinado a outro, também permite o exercício pessoal” (FOUCAULT, 2014b, p. 149). Foucault (2014b, p. 150) sistematiza uma ação importante desse ato de escrever cartas, deslocando aqui da escrita no caderno de notas para a correspondência. Diz ele que “a carta que se envia age, por meio do próprio gesto da escritura, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 2014b, p. 150). Comentava algo próximo a isso em algumas linhas antes, sobre o efeito da escrita no leitor, mas aqui Foucault diz que essa escrita, em formato de carta – mas penso que também na escrita de um texto (artigo acadêmico ou não) também ocorra –, tem uma potência de produzir uma transformação, produzir uma ação de pensamento e subjetivação nesse que escreve.

259

Ao escrever uma carta, a ação é dupla, o exercício de escrita e de leitura para quem está escrevendo, e o exercício de leitura e de escrita para quem está lendo. A carta – e o texto (acadêmico ou não) –, pode ter essa dupla função. Foucault (2014b, p. 152) aproxima e diferencia a prática de escrita hupomnêmata da correspondência dizendo que ela é “um coisa mais do que adestramento de si mesmo pela escrita, através dos conselhos e advertências dados ao outro: constitui também uma certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros”. Essa diferença mostra-se na presença-ausência, retomando o que falava acima, a carta torna o escritor presente para aquele a quem ele a envia.

Aqui, defendendo o meu uso das cartas, podendo dizer que a escrita que busca conversação aproxima mais o autor do leitor; diferente de um artigo asséptico, apresentado como um sistema fechado de ideias. Na escrita epistolar essa aproximação acontece, penso, um pouco mais, dado estarmos sabendo quem está escrevendo e quem está lendo. É de uma certa forma um reencontrar-se com aquela pessoa. No caso deste texto, vocês que estão lendo minimamente me conhecem, sabem quem é esse que escreve, e eu sei quem está lendo. Mas, como afirmei anteriormente, também não sabemos o que pode acontecer com uma carta, um projeto de tese, ou com um projeto de cartese.

Foucault (2014b, p. 152) deixa mais claro o que estou trazendo quando comenta que “escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. E isso significa que a carta é ao mesmo tempo um olhar que se lança sobre o destinatário (pela missiva que ele recebe, sente-se olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo”. A carta trabalha em um processo de subjetivação do discurso, em aproximação do ato de escrever com o ato de pensamento.

260

Essa produção textual de Foucault sobre os Hupomnêmatas e a correspondência abre caminho para ele pensar na escrita como cuidado de si. Falava no início da carta que escolhi o formato por trabalhar uma certa narratividade, e quem sabe esteja aqui, no que Foucault pensa, a escrita de cartas como uma narrativa de si, uma relação consigo mesmo. Quem sabe – para aqueles que “ainda escrevem” (COSTA, 2017a, 2017b) –, a escrita de um texto possa ser uma escrita e uma pesquisa sobre si, sobre o que o pensamento produz de singularidades através da leitura no escrito.

Na finalização de seu texto, Foucault (2014b, p. 154-157) vai distinguir dois usos das missivas no período pesquisado. A primeira sendo para falar das sensações corporais, “de lembrar os efeitos do corpo na alma, a ação desta no corpo, ou a cura do primeiro pelos cuidados dispensados à segunda” (FOUCAULT, 2014b, p. 154). Mas, em alguns momentos, essas cartas podem também funcionar como exercício do pensamento. O outro uso das epístolas é o de “apresentar a seu correspondente no desenrolar da vida cotidiana” (FOUCAULT, 2014b, p. 155). Uma forma de prestar contas dos dias, de falar dos pormenores que afetam

o humor e o que faz pensar, um relato de si no dia a dia da vida. Se formos ler algumas cartas, esse segundo uso é bem comum entre quem se corresponde, uma forma de atualizar o outro do que andamos a fazer.

Este texto, em formato de cartese, e escrevo isso para finalizar este longo escrito, tem um uso próximo a esse último apontado por Foucault; essa escrita é, de certa forma, um dizer dos dias transcorridos, das leituras realizadas, do que essas leituras produziram de anotação nos cadernos de notas e a produção escrita que se transforma em cart[a]exto. E trabalhar com a escrita de cartas

[...] objetiva justamente colocar em cena uma forma de narrar a qual se compõe com o que se faz no cotidiano da pesquisa: o exercício do diálogo, da parceria, da partilha de experiências, do endereçamento ao outro, da problematização de nossas zonas de conforto no encontro com a alteridades. A carta afirma, por conseguinte, a possibilidade de instauração de outra discursividade na pesquisa, tomando inseparáveis a escrita e a vida. (LEMOS; NASCIMENTO; GALINDO, 2016, p. 9).

P.S. 1: Depois de terminar esta escrita, em 20 de janeiro de 2018, em conversas com Anna Letícia Ventre sobre a escrita epistolar, ela comentou que “poderia pensar a carta como um ensaio”. Logo lembramos que havíamos aberto o livro de correspondências entre Freud a Wilhelm Fliess (que datam do período de 1887 a 1904) na data do meu nascimento, 22 de junho de 1984, e brincando com a mudança de número, pegamos para ler a carta de 22 de junho de 1894. Nessa carta Freud fala sobre o ensaio. Diz ele “fico satisfeito com sua opinião de que a história da angústia ainda não está muito certa; e um eco de minha própria visão. O ensaio, por exemplo, não foi visto por nenhuma outra pessoa. Vou deixá-lo de lado até que as coisas se tornem mais claras. Ainda não fui adiante, porém, e preciso esperar até que surja em mim uma luz vinda de algum lugar” (FREUD apud MASSON, 1986, p. 83). Penso ser algo a pensar, a carta como ensaio. Mas assim como Freud, deixo de lado para pensar nisso posteriormente.

P.S. 2: Outra surpresa que aconteceu após terminar a escrita desta cart[a]exto foi encontrar uma troca de correspondência entre Georges Didi-Huberman e Marta Gili.⁴⁶² O mais interessante dessa troca de cartas é que elas foram realizadas recentemente, entre outubro e dezembro de 2017. Essa troca de missivas é de um

projeto chamado *Correspondências*, que busca pensar sobre o que é impresso, na folha de papel, e o que está *online*, tomando as imagens como disparadoras das conversas. As trocas de cartas são sempre publicadas quinzenalmente, dessa forma temos três cartas de Marta Gili e três cartas de Georges Didi-Huberman. Uma das epístolas foi escrita por Georges Didi-Huberman em outubro de 2017, no período em que estava em São Paulo para a abertura da exposição *Levantes*, no SESC Pinheirinho. Georges, no final dessa carta, escreve algo relacionado ao uso das ferramentas de captação de imagem (fotográfica ou em vídeo) e sobre uma entrevista que deu a um jovem aqui no Brasil. A entrevista era gravada em um celular, ao lado de uma câmera profissional de televisão: *“me grababa con el móvil, desdoblado así al técnico con su gran videocámara, para imitar las imágenes pobres que filman los manifestantes en la calle con sus aparatos. Le dije: ‘De acuerdo, pero ¿en qué consiste exactamente tu ‘nueva técnica’? Me pides que me quede quieto, inmóvil, delante de los rieles, y que te haga un resumen de mi exposición... Me pides que pose como si fueras a hacer un bajorrelieve. Tienes una nueva herramienta técnica con posibilidades muy interesantes de reproducir ‘imágenes pobres’; pero la usas siguiendo los métodos convencionales y anticuados sobre cómo encuadrar a ‘un autor’ frente a su obra... ¡Como en la época del daguerrotipo!’. Era una forma de decirle: las técnicas innovadoras no se encuentran en los aparatos, sino en nuestra mente. Así que antes de cambiar de smartphone, cambiemos de mentalidad”*. Penso que essa é uma boa deixa para pensar na próxima carta e para falar de uma escrita acadêmica outra em educação.

[CARTA AINDA ESCRELER - OU SOBRE A ESCRITA]⁴⁶³

Recoin Blue – Porto Alegre, de 10 de outubro de 2015 a 25 de dezembro de 2017.

“c’est facile de continuer mais il est plus difficile de commencer”

No dia 7 de março de 2016, na fala *“Ce qui nous soulève”*, na abertura do seminário anual na École des Hautes Études e Sciences Sociales (EHESS), sobre o trabalho em andamento, *Soulèvements*, Georges Didi-Huberman inicia dizendo: *“c’est facile de continuer mais il est plus difficile de commencer”*.⁴⁶⁴

No seu texto *“Écorces”* (2011a; 2013a; 2017a), Didi-Huberman (2011a, p. 9) diz, olhando três pequenos pedaços de cascas sobre uma folha de papel: *“j’ai regardé. J’ai regardé en pensant que regarder m’aiderait peut-être à lire quelque chose qui n’a jamais été écrit”*.⁴⁶⁵ Ele olha esses três pedaços de cascas como três letras do alfabeto, *“comme le début d’une lettre à écrire, mais à qui?”*.⁴⁶⁶ Georges retira essas cascas de árvores de três bétulas ao visitar o campo de Birkenau, mais conhecido como o campo de concentração de Auschwitz. Didi-Huberman diz que coloca esses três fragmentos de tempo e de história na mesma direção da escrita ocidental, da esquerda para a direita, *“chaque ‘lettre’ commence à gauche, là où j’ai enfoncé mes ongles dans le tronc de l’arbre pour en arracher l’écorce”* (DIDI-HUBERMAN, 2011a, p. 9-10).⁴⁶⁷

263

Essas cascas são três lascas do tempo que contam inúmeras histórias: *“un morceau de mémoire, cette chose non écrite que je tente de lire; un morceau de présent, là, sous mes yeux, sur la blanche page; un morceau de désir, la lettre à écrire, mais à qui?”* (DIDI-HUBERMAN, 2011a, p. 10).⁴⁶⁸ Esta cart[a]exto-ensaio é um ainda escreler⁴⁶⁹, sobretudo para pensar sobre o ainda não escrito, para tentarmos ler algo *“qui n’a jamais été écrit”*. Eis uma bela dificuldade: como pensar em algo que ainda não foi escrito? Como pensar nos pedaços de memória que compõem a escrita? Como montar o pensamento e a escrita? O que alimenta nosso desejo de escrever?

Não sei se darei conta de todas essas questões nesta carta, mas é um começo para ensaiar o pensamento, e começos são difíceis, como coloca Didi-Huberman. Outra questão que ainda fica solta é *“la lettre à écrire, mas à qui?”*.

Comentava, na carta anterior, sobre isso. E ao iniciar esta nova missiva ainda me questiono sobre o destinatário. Assim como Georges imagino que esta escrita, se for impressa, ficará guardada dentro de gavetas ou em alguma estante até amarelar com o tempo e aos poucos perder a cor, ou, no caso de ser arquivada no meio digital, irá ficar esquecida em alguma pasta no meio de outros tantos arquivos que não olhamos – “*J’imagine que, le temps passant, ces trois lambeaux d’écorce seront gris, presque blancs, des deux côtés. Les conserverai-je, les rangerai-je, les oublierai-je? Et si oui, dans quelle enveloppe de ma correspondance? Dans quel rayonnage de ma bibliothèque?*” (DIDI-HUBERMAN, 2011a, p. 10).⁴⁷⁰

Lembro de outros dois textos que falam sobre começos. O primeiro, de Noemi Jaffe (2016), chamado *O livro dos começos*; e o segundo, de Barthes (1974), “Por onde começar?”. Noemi nos apresenta várias fichas, cada uma sendo um começo. Por exemplo, em uma ela inicia com “o começo é o mais difícil”; em outra, “começar é fácil” e “o começo não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome”; ou em uma das que mais gosto, “não comece. Depois de começar, você se dará conta de que não existe mais caminho de volta”.

264

O texto de Barthes tem como partida a análise do livro de Julio Verne, *A ilha misteriosa*. Na minha leitura de Barthes (1974, p. 77), o texto propõe-se a “penetrar pela análise (ou por algo parecido com a análise), no jogo do significante, na escritura; de realizar, numa palavra, graças ao seu trabalho, o plural do texto”. É nessa questão que Barthes irá dizer do “por onde começar?”, trazendo que esse é o primeiro gesto a ser esboçado em presença de um texto, “pode-se afirmar que esta dificuldade é a mesma que se tornou responsável pela linguística moderna [...] escolher um fio condutor, uma pertinência (a do sentido), para o ir desenrolando”.

A questão do começo se coloca sempre em como iniciar, em como descobrir e puxar o fio da linha que vai traçar um processo de pensamento para o texto. Por exemplo, o meu caminho inicial de escrita nesta carta não era esse, mas nos encontros com textos e palavras decidi iniciar falando do começo, ou do começar. Minha ideia primeira era realizar a continuação da carta anterior falando sobre Foucault e a escrita passando para uma relação do escrever com

o caderno de notas, em seguida para a conversa com a *Carta de Lorde Chandos*, avançando no fracasso da escrita e finalizando sobre o escrever e a escrita acadêmica em educação, com Foucault e Deleuze.

Nesse momento o meu início foi outro e na sequência não sei se percorrerei o mesmo caminho já pensado anteriormente como guia desta carta. O fio que puxei me levou a uma outra pertinência de sentido no qual trouxe à tona as falas de Georges Didi-Huberman. Recordo-me que, na minha dissertação, comentava rapidamente sobre essa questão por meio de uma associação que Georges Didi-Huberman fazia com a imagem em seu aparecer e desaparecer, em um jogo de ausência e presença, pela imagem de uma criança a brincar com um carretel: “ele cabe por inteiro na mão de uma criança; graças a seu fio ele não parte definitivamente; é uma massa e é um fio – um traço vivo - [...] ele parte depressa, retorna depressa, ao mesmo tempo é rápido e inerte, animal e manipulável” (DIDI-HUBERMAN, 2010d, p. 81). Em uma apercebença com o texto de Barthes, ocorreu-me a ideia de Fort-Da de Freud.⁴⁷¹ A escrita carrega essa descontinuidade, esse jogo entre presença e ausência. Não seria possível exatamente por esse jogo de interrupção? Como os alunos da Pós-Graduação em Educação começam um texto? Por problema? Com um conceito? Com uma lista? Com um mapa conceitual? Com uma citação? O que faz disparar a escrita da tese e da dissertação?

265

O que interessa ao se analisar um texto é, para Barthes (1974, p. 86), por que caminho optamos seguir: “o trabalho que deve então ser feito (imenso) consiste em acompanhar os primeiros códigos, descobrindo-lhes os termos, esboçando as sequências; mas é também preciso propor outros códigos que venham delinear-se na perspectiva dos primeiros”. A questão, pensando com Barthes, é de colocar em suspensão os sentidos e ver por onde os fios podem ir, pois sempre se trata de uma multiplicidade, “do seu plural”, e consiste em “dissipar, recuar, reduzir, expedir [...] avançando não no texto (que é sempre simultâneo, volumoso, estereográfico), e sim em seu próprio trabalho”.

Penso que Barthes está querendo dizer das formas como enfrentamos a dificuldade de começar em uma escrita e, para mim, escrever é começar, é estar sempre em início de escrever algo que não sabemos onde vai dar. Ou, como pergunta Nietzsche em *A gaia ciência*, “para que escrevemos?”. Por isso, afirmo

novamente aqui, estas cart[a]textos são ensaios de uma montagem de um texto inacabado. Um ofício de escrever. Um exercício. Uma prática. Um trabalho de debruçar-se sobre o escrever. Um texto que se produz no ato de pensar o pensamento e a escrita.

GESTOS DE ESCREVER

Parto, para tentar continuar, de uma fala de Vilém Flusser (2014, p. 103), quando ele comenta que “o gesto de escrever é uma das manifestações do pensamento”. Quantos gestos de escrita são possíveis? De que formas montamos nosso pensamento e nossa escrita? Dizemos do plural – ou da multiplicidade –, pois, penso, não existe apenas um gesto de escrita, assim como não existe apenas uma forma de montar o pensamento e a escrita, como também não existe uma forma/jeito/maneira de escrever no meio acadêmico e de escrever textos acadêmicos.

266

Vilém Flusser (2014, p. 99), em seu livro *Gestos*, enuncia que o gesto de escrever é uma ação construtiva de colocar um material sobre o outro formando um desenho – “se por construir entendermos juntar vários materiais para formar estruturas” –, mas nos alerta dizendo que “escrever é o exato contrário de colocação de material sobre superfície, já que se trata de gesto que grava”. A escrita iniciou-se com o gesto de gravar em superfícies, como as tábuas de barro, o papiro. Lembro-me do registro mais antigo de tentativa de escrita, nas cavernas de Lascaux. A escrita penetra, a escrita não fica sobre a superfície, mas entra nela; o dedo no barro, a tinta no papel, a impressão na folha.

O gesto da escrita é uma ins-crição, “embora seja sobre-scrição na grande maioria dos textos do presente”(FLUSSER, 2014, p. 99). Escrever com caneta conserva uma dada marca, mas ela grava e não penetra tanto. O bater à máquina martela a superfície da folha, “querer penetrar superfícies é a tendência daquilo comumente chamado pensamento. Escrever, por ser essencialmente gesto penetrante, é manifestação do pensamento” (FLUSSER, 2014, p. 102). Carla Cervera Sei e Simone Moschen (2014), falando sobre Freud, principalmente sobre o texto “Uma nota sobre o bloco mágico” e a “Carta 52”, comentam que no pensamento freudiano o traço da escrita forja um texto, que será entendido posteriormente como inconsciente, ao realizar uma marca, uma penetração na folha.

As autoras estão falando do “bloco mágico”, um aparelho composto de duas camadas para a escrita, “uma prancha de resina ou cera com uma borda de papel fino e transparente”, sendo na camada superior “feita de celuloide, e a inferior, de um papel encerado”. Para realizar a escrita no bloco mágico usava-se uma ferramenta pontiaguda, “nos pontos em que o estilete toca a folha de cobertura, as depressões feitas sobre ela constituem a escrita. Para apagar o que foi escrito, basta levantar a folha de cobertura” (SEI; MOSCHEN, 2014, p. 330). Pergunto-me: e no computador, o que marca, dado que não existe uma penetração na folha, mas uma, poderíamos dizer, aparição na folha em branco?

Se o gesto de escrita é uma manifestação do pensamento e a escrita penetra, posso pensar que o fio que venho tentando puxar nas últimas cartas é uma potência para o pensamento – dado que no ato de escrita desta cart[a]exto ensaio se faz um ato de produção de pensamento no instante do dedilhar no computador, ou seja, uma manifestação do pensamento que faz inscrição na pele da folha em branco do computador. Flusser comenta, sobre o gesto de escrever, que ele se torna corriqueiro e banal para quem está sempre a fazer esse gesto de uma forma automática. Penso que, por vezes, a escrita no meio acadêmico segue formas e modelos para ser aceita, seja pelos avaliadores nas bancas de qualificação ou defesa, seja quando se encaminha um texto para uma revista, e acaba-se caindo na repetição do gesto de escrever. Nas palavras de Flusser (2014, p. 101), “este aspecto decisivo do escrever está escondido para nós, aliás, quase todos os seus aspectos importantes, porque se trata de gesto que fazemos sem nos preocuparmos com ele”. Por isso, podemos tomar aqui que, talvez, a escrita seja operada como uma tarefa para muitos pesquisadores, mas não tomada como um problema. Para podermos escrever, sem ficarmos no cotidiano da escrita de demanda – essa do prazo de entrega para o orientador, para uma revista ou livro –, teríamos de escavar certas camadas para pensar e produzir uma escrita outra?

Em um pequeno ensaio, Georges Didi-Huberman (2009b, p. 32) comenta que escavar é uma forma de trazer o que está invisível para o visível (novamente volto à questão da aparição e desaparecimento, parece que essa questão é algo que repete-se nestas cart[a]extos), é uma forma de onde se pode fazer “surgir o essencial, isto é, a inquietante estranheza”. Fazer escavação de uma escrita é colocar a mão na terra e trazer à tona vazios para produção e criação de outros sentidos, “escavar não é unicamente abrir a terra para tirar dela coisas mortas há muito tempo. É

também manejar, na terra aberta – lavrada, lavorada, como se dizia antigamente –, uma passagem para formas com memória de seu devir” (DIDI-HUBERMAN, 2009b, p. 56).

Escavar com a escrita para abrir sulcos para novas ideias e pensamentos como um trabalho de arqueólogo, trazer à tona o que estava na memória, gestos que produzem encontros que se conectam a outros, ou no caso da escrita, palavras que vão se conectando umas às outras criando um outro nexos de sentido, que produzem uma estranha inquietude de pensamento em quem escreve. Escrevemos quando um traço da memória vem à tona e torna-se escritura?

268 Escavo um texto de Simone Moschen (2005, p. 42) chamado “A construção da memória e a condição da perda”. Nesse texto, na operação de leitura está “implicada uma certa perda, está implicada a condição de cada um de deixar cair a letra, de poder perder algo, para que, no lugar desta perda, possa advir o sentido como produção”. Escrever, penso, é recolher esses fragmentos e pedaços de memória que caíram e, que por vezes podem levar um tempo maior ou um tempo menor para a germinação. Como escreve Moschen (2005, p. 43), “só podemos recuperar o que perdemos. Perdemos o acontecido para construir a partir dele uma memória”. E será que conseguimos dar conta desse movimento de desmontagem do texto lido para o texto escrito em nossas produções? Como perder o texto lido para podermos escrever?

Moschen (2005, p. 45) comenta que “falamos (pensamos, escrevemos...) sem parar porque aquilo que queremos dizer nos escapa, mais uma vez, a cada palavra dita”. O que escapa nestas cart[a]extos, para mim, é a ausência e a presença da escrita. Sempre algo está faltando, enunciaria Ernest Bloch (2005, p. 37), “aquilo que é importante continua sempre faltando” e o que falta sempre está se infiltrando nas lacunas. Escavar é recuperar de certa forma o que perdemos, mas que sempre continuará em falta. A escrita lida com uma perda e, lembrando de Walter Benjamin, estamos a catar fragmentos, trapos, farrapos, restos para montar nosso pensamento e nossa escrita.

O que move a escrita, penso, é uma tentativa de criar nas lacunas da perda, a tentativa de uma certa completude, ou finalização, mas sabemos que o texto é sempre algo inacabado. E você, como escreve?

Vilém Flusser (2014, p. 101) comenta que necessitamos, para escrever, “de superfície vazia (folha), de instrumento (caneta), de determinados signos (letras), de convênio estabelecendo os significados dos signos (do conhecimento que letras significam sons), de regras que ordenam os signos (ortografia), de um conjunto de sons significados pelos signos (de língua), de regras que ordenam tal conjunto (gramática), de convenção estabelecendo o significado dos sons significados por letras (do conhecimento da semântica da língua), de uma mensagem a ser escrita (idéias). Finalmente precisamos de um motivo para escrevermos, mas isto já é outro problema”.

Em nossa escrita ocidental, escrevemos com uma certa linearidade, e essa forma de escrever penetrou subjetivamente em nosso ser. Isso nos leva a um modo de viver a vida linear. Qualquer alteração desse processo de escrita é uma modificação que nos deixa desterritorializados do costume de uma escrita. Vilém Flusser (2014, p. 101-102) dá o exemplo da máquina de escrever, que podemos associar com esta ferramenta que utilizo para marcar estas palavras na folha em branco, o computador. Diz ele que “a máquina de escrever é instrumento programado para tal estrutura”, a linearidade “é memória para fazer linhas pela maneira descrita, e armazena, além disso, as letras do alfabeto e mais alguns signos”. [Betina, em um comentário a esse texto, escreve que a escrita no computador permite esses agenciamentos e mudanças na composição do texto. Ela diz: “A escrita no computador permite outras coisas. Permite recortar um parágrafo e colar em outro lugar, permite procurar por palavras específicas no texto. A escrita com a internet permite escrever com uma infinidade de possibilidades de consulta em inúmeros bancos de dados, com inúmeros acessos a periódicos, livros, vídeos etc. Permite uma escrita conectada com nossos arquivos no computador, organizados à nossa maneira, como que uma prateleira virtual, que conversa com nossa prateleira de madeira. Permite escrever com o outro por *e-mail*, no *Google drive* e de tantas outras formas”. Penso, com essa entrada, que, sim, o computador permite uma composição de pensamento e de escrita que na escrita à máquina ou à mão podemos não ter. Somos cada vez mais atravessados pelas formas de escrita contemporâneas, como, por exemplo, o uso do *smartphone* para a leitura e a produção de pequenos textos. Todavia, penso que o uso da escrita no mundo digital, não garante uma fuga da

linearidade do pensamento e da escrita.]

A forma linear de escrita também produz um pensamento linear. Mas a forma linear da escrita, na máquina, à mão ou no computador, também pode ser desmontada, podemos criar outras entradas e linhas para compor outras formas na superfície do texto.

Essa forma de escrita acadêmica/científica, que conhecemos como hegemônica, também compõe uma certa estrutura no nosso modo de pensar e funcionar. Podemos dizer que a escrita acadêmica/científica se organiza em uma estrutura vertical e linear: título, autoria, resumo, palavras-chave, corpo do texto com introdução, materiais e métodos, referencial teórico, resultados, discussão, conclusão e as referências. E o problema não está nessa forma, mas de ser tomada como a forma, em uma lógica quase que metafísica.

270 Existem muitos materiais *online* sobre escrita acadêmica e científica. Basta jogarmos no *Google* “como escrever um artigo científico” para ver que temos cerca de 2.810.000 resultados em meros 0.42 segundos. Ou se colocarmos “como escrever um artigo acadêmico”, teremos 5.200.000 em apenas 0.32 segundo. Existem manuais, videoaulas, textos, *sites*, cursos *online* gratuitos e pagos, plataformas como a do Laboratório de Nanomedicina e Nanotoxicologia (IFSC-USP), que oferecem oito módulos com quase três horas de videoaulas ensinando como escrever um artigo científico na área das ciências humanas e sociais. Não estou menosprezando essas manuais, eles muitas vezes são úteis quando se quer tirar uma dúvida, por exemplo, sobre como realizar uma citação. Qualquer alteração desse padrão linear e vertical pode causar embaraços e não entendimentos. Mas, lembro novamente, essa escrita linear e vertical é uma forma, um certo modo de escrita.

É claro que existe uma certa forma e regramento da escrita acadêmica, pois escrevemos dentro do campo da educação, em um programa de pós-graduação em uma Faculdade de Educação. Como lembra Jorge Larrosa (2016b, p. 176), “estamos na universidade, em uma Faculdade de Educação, em um lugar submetido às lógicas da universidade que vem. Por isso esse espaço heterológico só pode se abrir mediante uma certa violência”. Essa violência que comenta Larrosa é a da criação, da invenção, “da iniciativa de abrir e de sustentar o jogo”, pois por mais que escrevamos na academia, em uma Faculdade de Educação, esse é um jeito de escrita, existem outros que circulam por esse espaço ou que podem circular se insistirmos em sustentar uma diferença, uma certa micropolítica dos vaga-lumes.

O gesto de escrita é realizado dentro de certas regras e parâmetros “cuja meta é manifestar um pensamento sobre superfície previamente vazia” (FLUSSER, 2014, p. 103). Mas nada está de fato vazio. Nos enganamos com a ideia de que a folha em branco está vazia, pensando aqui com Sandra Corazza (2012, p. 23) quando diz que uma aula não está vazia, que ela está cheia: “antes que o professor comece a dar a sua aula, dela pode ser dito de tudo, menos que se trata de a sua aula; pois a aula está cheia, atual ou virtualmente, de dados; os quais levam o professor a dar uma aula que já está dada, antes que ele a dê”. Escrevemos nós teses e dissertações que já foram escritas? Que estão lotadas demais?

Traçando um pensamento sobre essa citação de Sandra, um texto também não está vazio. Carregamos já na folha em branco uma série de atuais e virtuais, do que pretendemos com a escrita ou do que achamos que o outro (orientador, colegas, pareceristas) irá ler. O mais difícil é continuar, retomando a fala de Didi-Huberman, sair desse texto já cheio, esvaziar para poder pensar em outra coisa. É como sair de uma imagem da representação, dogmática, do que seria uma escrita acadêmica para assim poder escrever uma outra escrita. É o poeta Waly Salomão que diz que “é necessário suportar a vaziez”, ou seja, é necessário suportar esvaziar a escrita antes mesmo de começar a enchê-la. Vilém Flusser (2014, p. 107) comenta algo que se aproxima do que falo quando dizia que o gesto de escrever é um dos gestos que realizam o pensamento e que se faz dentro da estrutura da escrita, mas que podemos romper, buscar lacunas nessa estrutura. Novamente, pensando com Kafka, podemos fazer brechas.

Permito-me, para dizer desses furos e esburacamentos possíveis, realizar uma citação longa de Flusser (2014, p. 106-107):

Se me decidir por escrever o que captei tão precisamente em palavras sussurradas, verificarei que é agora que o verdadeiro trabalho começa. Estou confrontando, doravante, por barreiras muito precisas. Devo começar a ordenar muito exatamente aquele mingau virtual de palavras e o algo nelas, e devo fazê-lo em vários níveis. Devo obedecer as regras da lógica que estão, de alguma maneira, inerentes ao algo que quero exprimir, e às regras da gramática que ordenam as palavras dentro da língua. Verificarei que os dois conjuntos de regras não coincidem perfeitamente, e que devo manipular os dois para fazê-los coincidirem. Devo obedecer as regras da ortografia que ordenam as letras no código alfabético, e verificarei que posso manipulá-las, escolhendo determinadas pontuações, divisões

em parágrafos, e outras modificações da estrita linearidade. Devo obedecer as regras fonéticas que continuam vibrando nas palavras, embora não pronunciadas, e posso modulá-las. Devo obedecer as regras rítmicas em vários níveis, ao nível da sílaba, da palavra, da sentença, da folha, do texto inteiro, isto me permite variações incrivelmente ricas. Pois este ordenar do mingau virtual de palavras que ainda não são conceitos, e de conceitos que ainda não são palavras, é precisamente o que se chama de pensamento. A observação do gesto de escrever permite desmistificar o termo e dar-lhe um significado preciso. Pensar é o gesto pelo qual são ordenados conceitos captados em palavras, e o gesto de escrever é uma forma de pensar-se.

272

Essa citação de Vilém Flusser mostra como é possível montar a escrita acadêmica de outras formas, essa escrita seguindo os cânones dos manuais e das revistas qualis A1/A2 no Brasil é uma das possibilidades de escrita acadêmica. Noto, observando textos coletados nesses dois anos, que a escrita acadêmica em educação tem um formato, uma forma de estruturar o texto para a publicação em revistas com qualis. Essa estrutura se repete, sendo poucos os textos que escapam dessa fórmula, como comentava anteriormente: introdução, onde apresentamos o objeto de escrita e pesquisa; um detalhamento da metodologia de pesquisa, e por vezes de escrita; um embasamento teórico utilizando de três a cinco teóricos (que por vezes perpassa o texto todo); um detalhamento dos resultados da pesquisa conjuntamente com uma proposição de problematização e por fim uma breve consideração final seguida das referências. Mas é possível fazer um furo dentro da língua, como já comentava Deleuze e Guattari ao falarem de literatura menor em Kafka. E não se trata de uma escrita ser boa e outra ruim. Claro que não. Trata-se de pensar que a forma arrasta o conteúdo. Se queremos problematizar o que pensamos e escrevemos em educação, não poderíamos perguntar pela forma da escrita como que produzindo um pensamento, uma existência? E não se trata do isso ou aquilo, mas disso que fazemos e mais isso, e mais aquilo.

O gesto é um resto em movimento, um fragmento de memória que traça e marca a escrita. Uma escrita enquanto gesto, um gesto de escrita como meio (AGAMBEN, 2015). A escrita, por vezes, demora-se num gesto de interrupção. Entre a palavra pensada e a palavra escrita. Um suspensão de sentidos antes da nova palavra marcar a folha.

TRÊS LASCAS DE PENSAMENTO

Caderno de notas

Quero prosseguir, depois desse gesto de escrever, com três lascas de pensamento que acredito serem importantes ao se falar de escrita e também para não esquecer meu guia inicial. São pedaços, ou melhor, pequenos ensaios de entradas para pensar a escrita. O primeiro fragmento diz sobre a utilização do caderno de notas. Na missiva anterior, ao trazer Foucault, falava da utilização do caderno de notas que se utilizava na antiguidade greco-romana. Quero citar três textos que falam sobre a utilização do caderno de notas.

Início com George Perec e dois livros dele que se mostram importantes enquanto exercício de escrita. Perec foi integrante do grupo OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentielle* – Oficina de Literatura Potencial), grupo que tem como temática trabalhar com exercícios de escrita para o desenvolvimento de textos literários, e que surge com Raymond Queneau e François Le Lionnais. No grupo cada autor cria para si uma regra que utiliza para a escrita, jogando com princípios matemáticos, anagramas, palíndromos, restrições de uso de palavras ou letras. Perec, por exemplo, ao escrever *A vida modo de usar* cria várias subtramas dentro da trama, pequenos romances que vão se encontrando e se desencontrando a todo momento. Já em *O sumiço* Perec escreve um romance policial sem a letra “e”.

273

Perec, no livro *Tentativa de esgotamento de um lugar parisiense*, utiliza-se do caderno de anotações e durante três dias, sentado em cafés e bancos de praça, observa e registra o que acontece ao seu redor em um caderno de notas. Mas o que mais me chamou a atenção nos escritos de Perec é o conto “Viagem de inverno”, que está no livro *A coleção particular*. Nesse conto um professor de letras chamado Vincent Degrael passa um final de semana hospedado na casa de amigos. Antes de ir embora para Paris, Vincent retira ao acaso um livro de capa vermelha intitulado “A viagem de inverno”, que dá nome ao conto, com autoria de Hugo Vernier.

O personagem de Perec identifica na leitura do livro de Vernier várias passagens que são parecidas com muitos outros poemas de poetas conhecidos,

como, por exemplo, Mallarmé e Rimbaud. O livro de Vernier é datado de 1864, muitos anos antes de qualquer outra publicação dos autores a que Vincent associa: “isso queria dizer que Vernier havia citado um verso de Mallarmé com dois anos de antecipação, plagiado Verlaine dez anos antes de suas *Pequenas árias esquecidas*” (PEREC, 2005, p. 79). O que Vincent percebe é que os poetas conhecidos haviam copiado, roubado ou se inspirando nesse escritor desconhecido, “não passavam de copistas de um poeta original e desconhecido que, numa obra única soubera recolher a própria substância de que se nutririam em seguida três ou quatro gerações de autores” (PEREC, 2005, p. 79).

Vincent Degrael dedica os próximos 30 anos de sua vida a pesquisar e anotar tudo em um caderno, realizando uma pesquisa sobre Hugo Vernier. No final do conto (como se diz hoje em dia, em relação aos seriados, “alerta de *spoiler*”) descobrimos que a pesquisa não resultou em nada, pois a única edição do livro *A viagem de inverno* fora destruída por bombardeios durante a guerra. Lemos no último parágrafo do conto que “por cerca de trinta anos, Vincent Degrael esforçou-se em vão por coletar provas da existência do poeta e de sua obra” (PEREC, 2005, p. 82). Vincent morre em um hospital psiquiátrico, e “alguns de seus ex-alunos trataram de classificar a imensa pilha de documentos e manuscritos que Degrael deixara; entre eles figurava uma grossa agenda encarnada em perchina preta, cuja etiqueta consignava, em letra cuidadosamente caligrafada, *A viagem de inverno*, as oito primeiras páginas descreviam a história de suas pesquisas frustradas; as outras trezentas e noventa e duas estavam em branco” (PEREC, 2005, p. 82).

Ao ler esse conto pela primeira vez cheguei a comentar com os colegas do grupo de pesquisa que assim iria ser meu texto no doutorado, algumas páginas comentando do meu processo de pesquisa e a grande maioria em branco. Como se diz, brincadeira à parte, o texto de Péric, a obsessiva pesquisa realizada por Vincent Degrael e as anotações no caderno, falam, para mim, de um processo de escrita e de pesquisa, dado que a partir de um livro o personagem percebe o trabalho de citação ou, no caso, de apropriação de palavras e ideias. Toda escrita é um trabalho de citação, como já escreveu Compagnon (1996).

Outra utilização do caderno de notas como exercício de escrita é o livro

de Enrique Vila-Matas *Bartleby e companhia*. Nesse livro temos um personagem que decide realizar uma história sobre a síndrome de Bartleby: “este diário que será ao mesmo tempo um caderno de notas de rodapé comentando um texto invisível e, espero, demonstrando minha destreza como rastreador de bartlebys” (VILA-MATAS, 2004, p. 9). O que o personagem de Vila-Matas realiza é uma busca de mais de 30 escritores que decidiram não escrever mais. Esse livro, composto de notas de rodapé em um caderno de anotações, é uma verdadeira pesquisa sobre escritores que deixaram de escrever ou que ficaram muito tempo sem publicar nada ou que apenas escreveram um livro.

São escritores que levam a alcunha da literatura do não, do “preferiria não” de Bartleby. Retomarei esse livro de Vila-Matas logo a seguir para falar sobre a *Carta de Lord Chandos* e também sobre o fracasso da escrita. Por fim, Jorge Larrosa, no *Abecedário da educação*⁴⁷², realizado pela professora Adriana Fresquet, comenta sobre a utilização do caderno de notas. Larrosa lembra da exposição *A educação como matéria-prima*, realizada no MAM de São Paulo em 2016, mais especificamente a obra de Luiz Cammintzer intitulada *caderno de notas*. Larrosa, na sequência do vídeo, continua dizendo que “o caderno de notas é junto ao caderno de exercícios uma tecnologia escolar fundamental que também está desaparecendo com a escrita a mão”.

275

Larrosa segue comentando que o caderno de notas é uma ferramenta para tomar notas do quadro negro, dos livros, do que o professor fala, “o caderno de notas é uma engenhoca muito estranha que se situa entre a oralidade e a escrita”. O caderno de notas serve para apontar, “é um caderno de apontamento. E os apontamentos tem a ver com as incidências, com aquilo que cai, com o que incido, com as incidências, mas também o caderno de notas é algo para anotar ocorrências, pensamentos”. Comentava na carta anterior que carrego comigo um caderno de notas onde anoto essas pequenas incidências do cotidiano, os pequenos pensamentos soltos que depois utilizo para ligar os pontos na escrita.

Na continuação do vídeo, Jorge Larrosa enuncia que o caderno de notas estabelece os pontos, as pausas, as ênfases e os lugares de parada para o pensamento e para a escrita: “portanto, o caderno de notas tem como função interromper e ao mesmo tempo enfatizar a pontuação de um dispositivo contínuo como

seria o curso”. Trago o caderno de notas para enfatizar novamente, lembrando da pesquisa de Foucault no período da antiguidade greco-romana, que o caderno de notas serve para organizar o pensamento e para organizar o processo de escrita, nesse caso, das cartas.

A carta a Lord Chandos

A segunda lasca é sobre *A carta de Lord Chandos*, de Hugo Von Hofmannsthal. Essa é uma carta pequena, escrita por Philipp Lord Chandos, filho mais novo do conde de Bath, para Francis Bacon, para se justificar sobre a renúncia à escrita literária. Bacon é um personagem fictício dessa carta, dado que viveu entre 1561 a 1626, e a carta escrita por Hofmannsthal foi publicada no jornal de Berlin entre 18 e 19 de outubro de 1902.

276 Encontrei essa carta citada em três autores que venho utilizando nessas missivas: em Silvana Rodrigues Lopes (2012), em Larrosa (2016b) e Vila-Matas (2004). Esses três autores remetem a esse texto de Hofmannsthal para falar sobre a crise na escrita, dado que nos anos anteriores à escrita d'*A carta de Lord Chandos* o próprio Hofmannsthal encontrava-se em um bloqueio de escrita. Escreve Lord Chandos: “o meu caso é, em poucas palavras, o seguinte: perdi completamente a capacidade de pensar ou falar coerentemente sobre o que quer que seja” (HOFMANNSTHAL, 2012, p. 18).

Em outra passagem comenta que tudo o que via ou pensava em escrever se fragmentava para ele, “e não havia nada que um conceito pudesse abarcar”. As palavras desapareciam, as conexões e as montagem de letras entravam em silêncio, “as palavras isoladas boiavam à minha volta, coagulavam em olhos que me olhavam fixamente e que eu era obrigado a fitar também: são redemoinhos que me causam vertigens ao olhar para dentro, que giram incessantemente, e lá no fundo está o vazio” (HOFMANNSTHAL, 2012, p. 21). As palavras abandonam o escritor, assim como acontece na maioria das vezes quando sentamos para re-alizar a escrita de um texto, como no caso dessa lasca. Passei o dia tentando entrar na escrita e não consegui. Agora, às 20 horas do dia 5 de fevereiro de 2018, consigo sair do redemoinho que me jogava para longe.

Enrique Vila-Matas diria que a síndrome de Bartleby me pegou, nesse momento de escrita da arte negativa. O personagem de Vila-Matas (2004, p. 97) diz que a carta de Hofmannsthal “constitui um manifesto do desfalecimento da palavra e do naufrágio do eu no fluir convulsionado e indistinto das coisas, não mais nomináveis nem domináveis pela linguagem”. Para o narrador de *Bartleby e companhia*, essa carta é o ápice da “literatura do Não” e vai acompanhar boa parte do livro, entre os autores reais e ficcionais criados por Vila-Matas (2004, p. 140); em certo momento do livro, escreve “porque pesquisar sobre os escritores do Não leva, por vezes, a desconfiar das palavras, corre-se o perigo de reviver – penso agora, em 3 de agosto de 1999 – a crise de lord Chandos quando viu que as palavras eram um mundo em si e não expressavam a vida”.

Como comenta Silvina Rodrigues Lopes (2012, p. 112), “a *Carta de Lord Chandos* apresenta o relato, com princípio, meio e fim, de uma experiência da impossibilidade de escrever”. Silvina, no final da reflexão sobre o texto de Hofmannsthal, termina com uma frase que se faz importante deixar registrada: “trata-se de pensar o não-limite daquilo que pelo seu próprio movimento se limita: a vida enquanto escrita e enquanto leitura”. É um pouco como Larrosa (2016b) pensa o texto de Hofmannsthal a partir da experiência da escrita e da leitura enquanto produção de novas escritas e leituras.

277

Essa produção se dá através da linguagem. Larrosa comenta que a enfermidade que acomete Lord Chandos é uma “enfermidade da linguagem”, pois as palavras apodrecem e sentimos isso com a língua. Penso que doença parecida acomete muitas pessoas dentro das universidades e desse círculo de produção de escrita acadêmica na área da educação que nos atravessa. Larrosa (2016b, p. 88-89) distingue três sintomas da enfermidade da linguagem, tendo como disparador o texto de Hofmannsthal, “primeiro se tornam impossíveis as grandes palavras. [...] Talvez perceba que já não querem dizer nada, de tão vaidosas e de tão soberbas”. Um segundo sintoma: “se tornam impossíveis para ele os juízos sobre temas gerais”, essa é um pouco da “língua dos jornalistas, dos *experts*, dos políticos e dos funcionários, dos que fabricam o presente, dos atuais, dos donos da atualidade”. Por fim, o terceiro sintoma: “se tornam impossíveis os juízos banais, esses que se acontecem automaticamente e sem pensar nas conversações

de todos os dias”.

Esses três sintomas são um pouco do que vivemos com as imagens dogmáticas do pensamento – o universal, a verdade e o senso comum –, são sintomas, penso, de uma forma de escrita que somos condicionados, ou melhor, educados durante todo nosso percurso formativo em uma forma de pensar e escrever linear. Para aqueles que não conseguem permanecer nesse mundo das palavras acostumadas e da língua maior – para lembrar de Deleuze e Guattari ao pensarem na literatura menor e no fazer furo na língua –, são, na maioria das vezes, os ditos como fracassados. Aqui gostaria de ir para a última lasca para pensar no fracasso da escrita.

Fracasso da Escrita

278

Escrever é estar imerso em uma atividade de leitura. Mas aqui existe um risco: o de não escrever. Enrique Vila-Matas (2004, p. 9), em seu livro *Bartleby e companhia*, apresenta um estudo sobre os escritores que não escrevem ou, como ele chama, escritores com a síndrome de Bartleby, escritores do Não, “seres em que habita uma profunda negação do mundo”. Vila-Matas, por meio do personagem que cria, mapea e rastreia esses bartlebys, apresenta em seu livro muitos desses escritores que decidem não mais escrever. São mais de trinta escritores, muitos deles reais e alguns inventados pelo autor.

O personagem de Vila-Matas é um dos que sofrem com a não escrita, depois de vinte e cinco anos sem escrever, decide voltar a produzir o que ele chama de “notas de rodapé”, sobre casos de escritores que renunciaram à escrita. Vila-Matas realiza um denso trabalho de pesquisa ao mapear os escritores que tiveram em vida a decisão de não mais escrever e ao ficcionalizar, ou seja, ao criar outros personagens que deixaram de escrever. Além de muitos nomes conhecidos do campo da literatura, o personagem de Vila-Matas cita teóricos, como, por exemplo, Foucault, Deleuze, Barthes, Wittgenstein. Percebe-se que além de tecer um ato criativo no campo da literatura, Vila-Matas se apropria do campo da filosofia para problematizar os processos de escrita dos escritores do não.

Fiquei pensando se seria possível realizar, no campo da educação, algo

parecido com esse rastrear escritores que escreveram poucas obras e renunciaram à escrita. Uma busca de ex-mestrandos/doutorandos que foram picados pela aranha acadêmica e não conseguiram sair da enfermidade que assolou Lord Chandos. Quantos autores de um texto só encontraríamos? Autores de uma dissertação ou tese, que logo após renunciam a esse jogo da escrita acadêmica.

Ao pensar sobre essas questões, recordei-me do primeiro escrito que realizei como pré-projeto de tese, no final do ano de 2015, ao realizar o processo de seleção para o doutorado. Nesse texto falava sobre uma proposta inicial de pesquisa, pensar sobre o fracasso da escrita. Retomo ele neste momento, pois nas voltas que dei com meu tema acabei me aproximando novamente dele. Dessa forma, temos mais três pequenas lascas ou restos para falar do fracasso da escrita

Da potência do fracasso

Esta cart[a]texto é um rascunho inicial de um projeto de tese, e como rascunho, como texto, como escrita, já nasce em fracasso.

279

Fracassar é, segundo os dicionários impressos e virtuais, a) produzir um som estrepitoso (por sua vez, estrepitoso quer dizer o que provoca um grande ruído, que é barulhento, que causa um grande efeito); b) fazer pedaços, despedaçar, destruir; c) não ter êxito, falhar, malograr-se. Fracasso é produzir um som, na queda de um objeto que se fragmenta, como um corpo que cai. É o ruído provocado pelo que se parte, pelo que se rasga.

Utiliza-se o fracasso, na maioria dos casos, como uma condição de despotencialização, como não obtenção do sucesso programado ou subjetivado anteriormente. Brincando com as palavras – assim como Barthes (2003, p. 146) quando nos diz que “a palavra me arrebatava segundo essa ideia de que vou fazer alguma coisa com ela: é o estremecimento de um fazer futuro, algo como um apetite” –, utilizo o fracasso com a etimologia italiana, “*fracassare*”, que é parecida com a terminologia do português brasileiro, que significa a) destroçar; b) despedaçar; c) quebrar com som forte, com grande ruído; d) romper em pedaços. É formada pela montagem de “*frangere*”, vindo do latim que significa quebrar,

romper, e composta pela preposição “*fra*” – uma posição intermediária no espaço, um elemento entre outros, o período de tempo que separa um do outro, distância de um lugar; ou seja – um entre, um meio, e “*quassare*”, que significa bater, romper, golpear.

Montar dessa forma a escrita e o pensamento, utilizando essa decomposição do fracasso com sua etimologia italiana proveniente do latim, é dizer que a escrita (a escritura) já nasce pelo meio. É ver a escrita como um golpe, como aquilo que provoca ruído, que utiliza-se de fragmentos para montar a escrita e o pensamento. Escrita como potência do pensamento, como alimento de uma máquina desejante de escritura. Como uma escrita do “adiante”.

“Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor”

280

Aqui faço um breve intervalo para “dizer de um modo adiante” ao estilo de Beckett, no qual, primeiramente, fui buscar a palavra fracasso, e as primeiras entradas em uma imagem da escrita como adiante e menor. Tomo um pouco do tempo de escrita desta carta para alargar a superfície do que estou esboçando como pensamento.

Beckett (2012, p. 65), em seu texto “Pra frente o pior”, traz a célebre frase: “Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor”. Durante todo o texto o autor faz um percurso de montagem do dizer as palavras em um “modo adiante”, iniciando da seguinte forma o texto: “Adiante. Dizer adiante. Ser dito adiante. De algum modo adiante. Até que de nenhum modo adiante. Dito de nenhum modo adiante. Dizer por ser dito. Dito mal. Desde agora dizer por ser dito mal”.

Para Badiou (2002, p. 119), esse início de Beckett mostra o tema do imperativo do dizer: “trata-se de um tema beckettiano muito antigo, o mais conhecido, mas sob certos aspectos também o mais mal conhecido”. Segundo Badiou, o imperativo do dizer, ou o que Beckett configura como o “ainda”, é tratar a escrita como continuação. Para Beckett o começo é sempre um “continuar”, “nada começa que não esteja na prescrição do ainda ou do re-começar, na suposição de um começo que ele próprio jamais começou. Pode-se dizer que o texto está cercado pelo imperativo do dizer” (BADIOU, 2002, p. 119).

Cabe aqui uma nota, que se inscreve como importante para o tema desta cart[a]texto: o texto de Beckett aqui em questão foi o único que o autor não traduziu. Escrito primeiramente em inglês com o título *Worstward Ho*, em agosto de 1981 e publicado em 1983. Ana Helena Souza (2014, p. 93), tradutora do texto para o português – esse que usamos, que está no livro *Companhia e outros textos* (2012) – comenta que Beckett, “depois das primeiras tentativas, perguntou ao amigo, futuro biógrafo, como seria possível traduzir as primeiras palavras (‘On. Say on.’) para o francês sem perder sua força. Não foi possível”.

O texto traduzido para diversas línguas, com suas forças variáveis, interessa para pensar que o mesmo já nasceu em fracasso, mas um fracasso como vontade de potências, de um ir mais adiante. Um texto dito mal, e mal dito, mas dito. Palavras falhadas melhores. Ditas melhores. Pensar a escrita acadêmica (outra) em educação inscreve-se nessa montagem do pensamento, de “dizer sim. Cada vez inalterados. De algum modo inalterados. Até não. Até dizer não. Súbita volta alterados. De algum modo alterados. Cada vez de algum modo alterados” (BECKETT, 2012, p. 69).

Badiou (2002, p. 124) observa que nesse texto aparece a composição do pensamento de Beckett através do “método da simplificação, que é o método orgânico de Beckett, há o visível e há o imperativo do dizer”. O imperativo do dizer é compor com as palavras de forma com que elas escoem e vazem para outros lugares, é criar uma fissura nos modos que nos possibilita um ir adiante. Vemos bem presente nas seguintes passagens de Beckett (2012, p. 77-83):

Que palavras para o que então? Nenhuma para o quê então. Nenhuma palavra para o quê quando as palavras se forem. Para o quê quando de nenhum modo adiante. De algum nenhum modo adiante .

Que palavras para o quê então? Como elas quase ainda ecoam. Como de algum modo de algum macio da mente elas vazam. Dele nele vazam. [...] Vazar adiante de volta não para desdizer mas para dizer de novo [...] de volta é adiante. De algum modo adiante.

Dizer a escrita como fracasso é colocar em movimento a própria escritura do texto, o próprio movimento do pensamento em composição e montagem com aquilo que vaza, “vazar adiante [...] não para desdizer mas para dizer de

novo” e dizer de novo de uma forma diferente, compondo, montando o pensamento na produção do pensamento. Souza (2014, p. 96) lembra que essa busca do dizer, nesse processo de busca do fracasso de Beckett, “realiza-se numa busca contínua de um dizer que não se subordine ao dito, de um dizer artístico livre e, por causa mesmo desta dupla condição de arte e liberdade, profundamente rigoroso em suas tentativas”. A escrita continua, em fracasso, movimenta uma prática e uma pragmática de pesquisa.

A “narrativa se quer oral (‘Dizer adiante’), mas é na escrita que prossegue. [...] Assim: primeiro se tenta imaginar um corpo (uma mente) e o lugar em que se encontra” (SOUZA, 2014, p. 96). Esse lugar do dizer, da escrita como potência na montagem do pensamento, é o que Beckett (2012, p. 66) traz como mínimo: “Saber mínimo. Saber nada não. Demais para esperar. No máximo mero mínimo. Mero-máximo mínimo”.

282 Dessa forma, para encerrar este pequeno hiato, podemos nos perguntar conjuntamente com Beckett (2012, p. 70): “Como tentar dizer? Como tentar falhar? Não tentar não falhar. Dizer apenas –”. Dizer apenas o “ainda”, sustentar o “ainda”. Sustentar a escrita como um porvir, como fracasso, como exercício e prática de dizer, como fragmento de um processo de pesquisar. “Só isso. Sustentá-lo sem denominá-lo. Sustentar o “ainda” e sustentá-lo até o ponto de incandescência extrema, onde seu único conteúdo aparente é: ‘mais impossível ainda” (BADIOU, 2002, p. 162).

A escrita em fragmento

Essa breve entrada em Beckett se faz importante para entendermos a montagem destas cart[a]xtos como uma escritura em fragmentos. Utiliza-se o fragmento a partir de Barthes (2003, p. 109): “o germe do fragmento nos vem em qualquer lugar: no café, no trem, falando com um amigo (surge naturalmente daquilo que lê ou diz ou daquilo que digo); a gente tira então o caderninho de apontamentos, não para anotar um pensamento” mas para anotar um pequeno fragmento. Escrever com frag-

mentos, ou com hiatos de tempo, com suspiros na folha, com suspiros no pensamento, é montar a escrita como um “ainda”, ou um “dizer adiante” de Beckett.

Rosane Preciosa (2010, p. 23) fala da importância de escrevermos em fragmento, pois o fragmento enuncia uma estranha inquietude de incompletude. Um desmandar que nos leva a continuar, assim como o texto de Beckett. Diz Rosane que

além dessa sensação de incômodo, pode também gerar um grande desconforto: pensamentos fragmentários não asseguram àquele que lê a exposição clara de um percurso teórico, de um sítio de onde se parte. Que espécie de segurança pode oferecer um texto fracionado, aos pedaços, que insiste em ir ao encontro do que é episódico, descontínuo, dissipatório, efervescente, quase informe? Para alguns, talvez seja frustrante enredar-se numa viagem desse tipo. Entretanto, se acolhido, o fragmento pode nos surpreender.

Acolho o fragmento como exercício de escrita, como exercício de deixar o texto em pequenos pedaços, em pequenas notas, lascas de escrita e de tempo. Barthes, a quem tomo emprestado essa estilística, escreveu muitos de seus livros com essa tonalidade, como um *intermezzo*, colocando os sentidos em suspensão. Penso que os textos de Agamben, de Benjamim, e do próprio Didi-Huberman, funcionam muito como uma montagem de pequenas lascas. É um trabalho maior para o leitor de absorver sentidos nos pedaços de textos para compor, como em um varal, uma linha de pensamento. Estas cart[a]extos não como “uma estrutura de sentido único, mas uma galáxia de sentidos” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 30).

Barthes opera com o fragmento fazendo um furo na escrita, como explica Celina Maria Moreira de Mello (2005, p. 55-57): “o fragmento, a recusa a linearidade argumentativa, expõe o jogo da escrita e convida o leitor a participar de uma outra borda textual”. Barthes nos convida a uma prática e a um exercício que caminha no entre da escrita. Baudrillard (2008, p.42-43) fala que esse exercício, a prática de escrita como fragmento, é uma forma de enfrentar o vazio e o desaparecimento. Fazendo conexões com a fotografia, comenta que

deveria ser efetuado também um paralelo com a fotografia: a imagem como espaço por excelência do fragmento, de um mundo des-finalizado. A imagem pode voltar a ser o espaço de uma moral, de uma ideologia, mas a fotografia [...] parece ter um privilégio semelhante ao do fragmento, não só pelo corte, mas também pelo silêncio, pela imobilidade e por estar, à semelhança do fragmento, ligada a um suspense, algo que não está elucidado e não se encontra aí por acaso.

Penso que existe um fio que possibilita pensar a montagem do pensamento e da escrita como uma imagem. Principalmente nos cortes e nos disparos que viabilizam a captura de uma imagem-texto de forma fragmentária, em uma potência de fracasso que se inscreve nas formas menores de pensar e escrever e em um operar com a literatura e a filosofia para potencializar o pensar e a criação de outros possíveis no campo da escrita em educação. Ou seja, ao escrever montamos imagens de pensamento através das produções que nos afetam. O menor, essa micropolítica, é aqui visto como os pequenos detalhes, os pequenos gestos, imagens e sons que nos despertam, ou que funcionam como esse fracasso, enquanto ruído. Uma escrita-pesquisa ao modo Kafka em pequenos fragmentos e estilhaços, sempre a fazer furo na escrita (GUATTARI, 2011).

284

UMA ESCRITA ACADÊMICA (OUTRA EM EDUCAÇÃO)

O que é escrever uma escrita acadêmica (outra) em educação?

Retomo a questão de Nietzsche e de tantos outros: o que é escrever? E o que é escrever uma escrita acadêmica em educação? Ou, como escreve Walter Kohan (2016, p. 56), “para que escrevemos hoje no mundo acadêmico? Para que abrimos e dispomos a escrita para outros?”. Teria aqui muitas entradas, muito textos e autores para citar, que dizem o que é escrita, que dizem o que é escrever. Tenho cerca de dez páginas só com citações e fragmentos. Não vou conseguir trazer todas aqui, nem seria o caso de pecar pelo excesso (já avalio que este projeto está longo demais), mas trago algumas que podem ser úteis na conversa que gostaria de seguir.

Penso que no excesso já me encontro, estou nele pela quantidade de

lascas que cada carta abre e não fecha, mas, como escreve Rancièr (2017, p. 14), “somente um excesso de escrita ‘morta’ pode incluir a ‘voz viva’ na escrita morta”. Acredito que essa será uma das questões que serão apontadas por vocês que leem estas missivas, mas essas pequenas entradas e saídas, esses pedaços de lascas textuais é o que Alejandro Zambra (2014) comenta ao falar que sempre levava consigo um romance, mas preferia livros pequenos, de poemas, porque esses permitiam mais pausas para espiar. Ou como diria Maria Gabriela Llansol (2011, p. 6) “não é o texto que estaca como nós – tudo estaca subitamente. Tudo o que há pára de súbito. E, constantemente, recomeça”. Essas lascas são pausas para espiar e que sempre estão recomeçando.

Muitos leitores, principalmente os acostumados a uma forma de escrita acadêmica, dita mais tradicional, irão afirmar que isto não se trata de um projeto de tese em educação e que não se trata de uma escrita acadêmica. Quem sabe não seja mesmo, seja outra coisa, seja uma outra escrita dentro de um programa de pós-graduação em educação, e me pergunto: por que não? Por que é tão difícil lidarmos com o que se faz estranho e fora do comum? Por que é difícil encararmos um texto acadêmico em educação que verse com a poesia/literatura e filosofia, sendo elas uma forma de escrita que condiciona o conteúdo? Lembro de uma fala de Betina: “a forma sempre arrasta o conteúdo”.

285

Lembro novamente de Maria Gabriela Llansol (2011, p. 26) quando escreve que “não posso perguntar. A escrever tenho de saber, na maior das certezas”. Não existem certezas absolutas – poderia dizer verdades absolutas –, quando se escreve sobre escrita em educação. Existem convenções. Regras. Formas. Mas, que sempre são possíveis de se desmontar. Pois, como fala Georges Didi-Huberman, para montar é preciso primeiro desmontar.

Nestas cart[a]extos dialogo mais com autores e autoras que escrevem literatura e com filósofos do que com teóricos que se dedicam a pensar exclusivamente o campo da educação. Betina, minha orientadora, sempre me fala isso, que a educação aparece pouco no texto. Sempre fico a pensar: será que precisa aparecer? Creio que isso será outro apontamento que irão realizar nas suas repostas destas epístolas. Mas penso que me lanço a escrever para pensar a educação, pensar a educação nas frestas nisso que fica não dito e que pode, dessa

forma, potencializar o pensamento sobre a escrita em educação.

Por ora, escrevo essas questões porque, para mim, o texto “é uma pequena engrenagem, numa prática extratextual” (DELEUZE, 2006, p. 329), e por ser pequena, por lidar com um pormenor, faz-se em lascas, em fragmentos textuais, como *hiperlinks* que se conectam a todo momento. Existe um registro diferente entre ler e produzir um entendimento sobre o lido e escrever a partir do que não está dito no texto. Essa diferença podemos colocar no tempo das atemporalidades que a escrita conduz, e quem sabe seja apenas pela perda do texto que um outro texto possa surgir. Um gesto de perda, um texto que se faz em ausência, nesse aparecer e desaparecer a todo momento. Em uma leitura que desaparece e que aparece na escrita.

286

Com isso, penso, estou querendo falar de uma outra forma de fazer escrita no campo da educação. Mas sei que não estou inaugurando algo novo. Muitos e muitas já fizeram e fazem esse movimento. E também não se trata de uma denúncia do que se faz, porque é exatamente o que também estou fazendo. Não é fugir e nem negar o formato padrão e tradicional dos textos acadêmicos, não estou negando a tradição, não é isso que quero (e queremos em nosso grupo de pesquisa), mas é abrir possibilidades para uma outra experimentação estética, política e filosófica da escrita em educação: “Renunciar que existe um modo único de escrever, retomando uma discussão metodológica sobre o campo da pesquisa em educação, não implica cair em um abismo do sem sentido, sem chão” (RIBETTO; NASCIMENTO, 2017, p. 12).

Estou tentando compor com a tradição, como comenta Célia Linhares (2016, p. 7-8):

[...] se há regras de dizeres sancionadas e hierarquizadas, se estamos circunscritos por gramáticas que pautam diferentes tipos de escrita, que nos exigem que comecemos as frases com maiúsculas e as encerremos com ponto final, entre uma e outra circunstância regrada está o trabalho de transfigurar a vida em uma escrita, de tal modo viva e indomável que nem o ponto final possa reter o jorro do pensar, do inventar, do soltar-se então desencadeado pelas inquietações e potências que nos interrogam.

Gonçalo M. Tavares (2017, p. 23), em um de seus últimos livros comenta que o “que se exige é mudar a ordem das letras, a combinação das letras, a forma

como as letras – ao lado umas das outras – formam palavras. No fundo, queremos uma nova combinação entre as palavras”. Não é um apagamento da tradição, e nem uma supressão de letra a letra dos livros, como escreve Georges Didi-Huberman (2018, p. 75) em 25 de agosto de 2013, ao lembrar de um de seus sonhos. Pensar a escrita acadêmica em educação não é, dessa forma, para mim, pensar a supressão e o apagamento, muito menos mudar a ordem das letras, e, por exemplo, com a palavra escrever, acrescentar a consoante “d” no início da palavra, ficando o escrever um descrever. Não quero descrever, mas sim escrever uma certa narrativa, produzir um pensamento em ato no momento da escrita, agenciando com esses muitos que compõe o texto através das recordações, citações e leituras. Não é descrever o que se lê, mas sim escrever, produzir um pensamento, mesmo que em lascas, e é isso que se quer ao pensar essa escrita acadêmica outra em educação.

Quem sabe é ficar nesse gesto que assombra estas cartas, o gesto de aparecer e desaparecer, pois, nesse jogo da escrita nos apropriamos e usamos essa forma de escrita mais corriqueira do mundo acadêmico para escrever nossos artigos, para realizar as submissões, as revistas qualis A1/A2/B1/B2, os encontros nacionais e internacionais. Walter Kohan (2016, p. 56) comenta que “a escrita acadêmica tem se tornado uma escrita burocrática, vedetismo sem mundo. Escreve-se de costas para o mundo, de frente para um espelho. Escreve-se para engordar um currículo lato, vazio, puro número”.

287

Mas, e isso tem ocorrido com mais frequência, por vezes encontramos espaços onde uma escrita acadêmica outra é convidada a aparecer, por vezes em alguns encontros em que uma micropolítica é acionada em algum GT e essas formas outras de escrita são acolhidas. Em algumas revistas, poucas, mas também qualis A1/A2/B1/B2, nas quais achamos brechas em seções livres ou ensaísticas. Nesses últimos dois anos esse é um movimento que venho realizando – com colegas de grupo de pesquisa e amigos com quem escrevo – entrar no jogo das revistas qualis, mas, também, produzir outras escritas que furem um pouco o artigo “resumo, introdução, conceitos, discussão, conclusão e referências”. Estamos sempre entre o aparecer e o desaparecer, sempre utilizando desse jogo acadêmico de uma escrita mais tradicional para sobreviver institucionalmente e sempre tentando achar furos por onde escoar uma outra escrita acadêmica em educação.

Larrosa (2016a, p. 18) comenta que ao longo da história da escrita houve vários embates e que “o triunfo da filosofia sistemática” e o “triunfo da razão téc-

nico-científica [...] derrotaram outras formas de escrita, que tiveram grande importância durante o Renascimento e o Barroco. Entre essas formas de escrita derrotadas e vencidas está o ensaio, de imediato, mas também outros gêneros como as epístolas morais, os diálogos filosóficos [...].” Afirmando novamente: não se trata de negar esse modo de ler e de escrever “tradicional”, fomos e somos subjetivados, produzimos pensamento nesse modo de funcionamento. Produzimos máquinas de guerra ao fazer brechas e furos nesse modo de funcionamento. Gostaria que ficasse um pouco mais legível que não se trata de um pensamento que cai no binário. Quem sabe aqui lidamos com a descontinuidade, trazida por Blanchot e recuperada em alguns escritos de Foucault: “parece que chegamos a um desses momentos em que se faz necessário parar de escrever, mas não de pensar” (KOHAN, 2016, p. 56). Pensar na descontinuidade também é pensar na escrita como um certo anacronismo, que mostra um certo passado, atualizando no presente e criando condições de possibilidades para pensar em outros possíveis.

Escrever, nesse jogo acadêmico da educação, passando de uma forma a outra passa a ser uma responsabilidade terrível: “invisivelmente, a escrita é convocada a desfazer o discurso no qual, por mais infelizes que nos acreditemos, mantemo-nos, nós que deles dispomos, confortavelmente instalados” (BLANCHOT, 2010, p. 9). Escrever, para Blanchot, é uma das maiores violências que existe. Foucault e Deleuze também dizem algo semelhante; Deleuze (1997, p. 11), quando diz, em uma das passagens mais usadas que se encontra em *Crítica e clínica*, que “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”, e que “escrever é tornar-se outra coisa que não escritor” (DELEUZE, 1997, p. 17). Ou, mais adiante nesse mesmo livro, quando escreve que “as palavras pintam e cantam, mas no limite do caminho que traçam dividem-se e se compõe” (DELEUZE, 1997, p. 145).

Na conversa com Claire Parnet, em *Diálogos*, Deleuze (1998, p. 57) vai dizer novamente que a escrita se dá em devir, “ao escrever sempre se dá escritura a quem não tem, mas estes dão à escritura um devir sem o qual ela não existiria”. Em Foucault (2010, p. 289-290), encontramos belíssimas passagens sobre a escrita. Uma das que mais fazem sentido, para mim, encontra-se no *Ditos e escritos VI*, quando diz que o processo de escrita para ele é o que modifica a vida, do qual se sai transformado: “sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”. Recordei-me de outra

passagem, na verdade uma entrevista toda, que Foucault dá a Claude Bonnefoy em 1968, publicada com o título de “O Belo Perigo”. Poderia transcrever passagens inteiras, mas me atenho a algumas para dar seguimento ao meu pensamento. Logo nas primeiras páginas da entrevista Foucault (2016, p. 37) conta de sua dificuldade com a escrita, com esse escrever bem que a escola e a academia prezam: “escrever bem no sentido que isso tem nas escolas primárias, ou seja, encher páginas com uma letra bem legível”. Essa vontade de escrever veio aos poucos se fazendo habitar em Foucault, principalmente quando pela relação com a língua e as palavras “ali onde não é mais possível falar, descobre-se o encanto secreto, difícil, um pouco perigoso de escrever” (FOUCAULT, 2016, p. 39).

Logo após essa passagem, Foucault acrescenta que “escrever era fazer vento”. Deleuze, em 1977, diz algo parecido, quase dez anos depois de Foucault e sem saber da existência dessa entrevista: “a escritura não tem outro objetivo: o vento...” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 89). Nessa entrevista Foucault (2016, p. 43) associa a caneta a um bisturi e as folhas de papel a um corpo ao mesmo tempo em que diz que “escrever é um atividade extremamente suave, discreta. Tenho como que uma impressão de veludo quando escrevo”. É que para Foucault escrever é lidar com a morte. Lembro-me de um dos textos mais comentados de Foucault (2013), sua conferência sobre “O que é um autor?”.

289

É interessante que nessa entrevista Foucault diz que quando escreve não sabe se está fazendo história ou filosofia, o mesmo poderia dizer aqui destas cartas: o que sei é que elas são montadas com lascas da arte, da literatura, da filosofia, da história e querem fazer marca no campo da educação, mais precisamente da filosofia da educação. Foucault vai dizer que para ele escrever é se colocar em uma certa distância e, dessa forma, perder sua própria existência. Mas por mais que escrever seja uma certa violência, e tentar fazer uma escrita fora de alguns cânones violentos mais, uma vida nunca vai caber em um retângulozinho,

escreve-se também para não se ter mais rosto, para se fugir de si mesmo sob sua própria escrita. Escreve-se porque a vida que se tem ao redor, ao lado, fora, longe da folha de papel, essa vida que não é divertida, mas tediosa e cheia de problemas, que está exposta aos outros, se desmancha nesse retângulozinho de papel que temos debaixo dos olhos e de que somos mestres. Escrever, no fundo, é tentar fazer fluir, pelos canais misteriosos da pena e da escrita, toda a substância, não apenas da existência, mas do corpo, nesses traços minúsculos que depositamos sobre o papel. Não ser mais,

em matéria de vida, que essa garatuja ao mesmo tempo morta e tagarela que depositamos sobre a folha branca, é com isso que se sonha quando se escreve. A vida sempre retoma fora do papel, sempre prolifera, continua, nunca chega a se fixar nesse retângulozinho, nunca o pesado volume do corpo chega a se desdobrar na superfície do papel, nunca passamos para esse universo de duas dimensões, para essa linha pura do discurso, nunca chegamos a nos fazer finos e sutis o bastante para não sermos nada mais que a linearidade de um texto, e, no entanto, é isso que gostaríamos de chegar. (FOUCAULT, 2016, p. 66)

290

Escrever é tentar compor um corpo-texto, ou um texto-corpo. É estar atravessado por todos os encontros que realizamos no cotidiano, e nos encontros que produzimos. Mas uma vida não cabe no retângulo de uma folha, ela sempre escapa, que volta a se traduzir em texto pelas afecções vividas. Por isso é difícil realizar uma escrita acadêmica em educação. Poderíamos perguntar: o que é educação? O que entendemos por educação? Quem sabe não seja essa uma das questões que falte a esse texto, debruçar-se sobre esse pergunta antes de tentar responder, ou escrever, sobre escrita acadêmica em educação? O que é educação também não cabe em uma folha A4, pois o que entendo por educação não reside apenas dentro das paredes e do muro das escolas e das universidades ou nas leis e legislações e nos manuais de como dar uma boa aula. Pensar a educação é pensar no que compõe a vida, no que amplia o pensamento, a formação e a escrita.

Essa semana, em que leio e releio esta cart[a]exto, chegou um livro de Pati Smith, um pequeno livro chamado *Devoção*. A primeira parte do livro inicia com um texto chamado “Como a mente funciona”, e logo depois vem o conto que dá nome ao livro, finalizando com um pequeno texto chamado “Um sonho que não é um sonho”. A escrita antes do conto é um mapa, um trajeto que Pati Smith vai anotando, das lascas do seus dias, da escrita do conto “Devoção”. Esse livro chegou no dia 9 de março, comecei a ler no dia seguinte no deslocamento de trem de Novo Hamburgo a Porto Alegre. Na página 43, escrita a lápis na margem do texto, está a seguinte anotação, “p/ Elisandro: como se produz pensamento e escrita em educação e por quê?”.

A anotação foi realizada pela Anna Letícia, que na noite anterior já tinha devorado o pequeno livro. A nota está ligada com a seguinte passagem de Pati Smith (2018, p. 43): “será que de fato conseguimos separar o como do porquê?”.

Pati Smith fala da escrita, de por que escreveu o que escreveu, um conto duro e infeliz, muito diferente do que ela escreve normalmente. Essa passagem poderia estar falando da educação, da escrita, das relações que estabelecemos com os processos de escrever: “será que de fato conseguimos separar o como do porquê?”. Na última página desse livro encontra-se a seguinte passagem: “Por que eu escrevo? Meu dedo, como uma caneta de ponta seca, retraça a pergunta no ar em branco. Um enigma conhecido, proposto desde a juventude, quando eu me afastava das brincadeiras, dos companheiros e do vale do amor, cingida de palavras, um passo fora do grupo. Por que escrevemos? Irrompe um coro. Porque não podemos somente viver” (SMITH, 2018, p. 124).

Como pensar e problematizar esse modo de viver a leitura e a escrita depois de sermos subjetivados por nove anos de ensino básico, quatro ou cinco anos de graduação, dois anos de especialização, dois anos de mestrado e quatro anos de doutorado? Passamos, mais ou menos, 21 ou 22 anos atrás de muros, entre quatro paredes, sentados em cadeiras realizando uma forma de escrita. Penso que isso é um dos fatores que torna mais difícil visualizarmos outras formas de escrever um texto, de brincar e jogar com as palavras, de entrar com a potência da literatura e da filosofia como modo e maneira de fazer e ver outro texto. Repito novamente, não estou dizendo que esse modo de subjetivação é ruim, estamos imersos e produzimos nele. Coloco essas questões para podermos pensar que passamos muitos anos nesse modelo, o que torna difícil abrir brechas. Para que isso aconteça, é necessário que encontros aconteçam. E, paradoxalmente, esses encontros acontecem nos espaços escolares e universitários. É também na escola e na universidade que se criam condições de possibilidade, por exemplo, para escrever teses e dissertações que problematizam as instruções e os modos de funcionamento da leitura e da escrita.

Essas questões só são possíveis porque se escreve em meio à vida, em meio aos atravessamentos da escola, da academia, do trabalho, das relações. É difícil se abrir a uma experimentação do novo quando já estamos acostumados, como nos lembra Blanchot. Penso no que Vila-Matas (2004) escreve sobre Kafka, sobre a literatura o excluir da vida, penso no que Pati Smith diz, que escrevemos porque não podemos somente viver. Para aqueles que estão imersos na palavra escrita, não ter tempo para fazer esse exercício pode ser doloroso. Digo isso pensando na realidade educacional que vivemos: o mundo do ensino superior em

que a grande maioria dos estudantes tem uma jornada de trabalho durante o dia e à noite realiza seus estudos. Como abrir espaço a uma escrita acadêmica outra quando o mais fácil é nos condicionarmos ao que já nos é dado?

É necessário um tempo para pensar e para produzir uma escrita. É necessário tempo para ler e para produzir algo que se mostre como diferente, que produza transformação, lembrando que escrever, para Foucault, é transformar-se. Mas, no tempo que vivemos de neoliberalismo, não existe tempo e/ou quando existe é um tempo pequeno que se tem para escrever, para pensar em uma escrita que desmonte um certo formato já dado. O tempo do estudo e da escrita no ensino superior é atravessado por uma jornada de quarenta horas semanais de trabalho, e como Foucault comenta, a vida sempre quer outras coisas, ela sempre escapa para outros lados. Não estou escrevendo isso para justificar uma não escrita ou para “passar a mão”, escrevo para que coloquemos na mesa essa realidade social e educacional em que vivemos, pois isso, compõe a forma de escrita que temos hoje na academia.

292 E, penso, aqueles que escrevem na academia, na maioria das vezes, escrevem para cumprir certas obrigações, para realizar certas pontuações na sobrevivência institucional. Para esses que estão inseridos nas universidades e nas instituições de ensino superior, realizando pesquisa, orientação, dando aula, participando de comissões, qual o tempo que sobra para pensar na e a escrita? Como pensar o escrever em meio a [essa] vida? “Parece operar ali uma política da diferenciação – que não da diferença –, uma certa política da hierarquia, da incorporação por acumulação dos que ficam dentro e da segregação dos que ficam fora” (KOHAN, 2016, p. 48).

[MICRO]POLÍTICA DO TEXTO

No mesmo dia em que chegou o livro de Pati Smith, fui assistir a uma fala de Peter Pál Pelbart. Anotei dois fragmentos que agregam-se ao que estou discutindo aqui. O primeiro deles diz que “estamos em uma luta por narrativas”. Peter falava sobre os acontecimentos do junho de 2013, o *impeachment*/golpe de 2016 e os movimentos que desdobram-se até o momento. Essa luta por narrativas também é o que se vive no meio da escrita. Existe uma disputa por modos e maneiras de escrever e, aqui, gostaria de dizer que ao falar de uma escrita aca-

dêmica em educação e de uma escrita acadêmica outra em educação não estou fazendo oposição de uma a outra. Falo de escritas, o que implica o plural, o “s” a mais diz de uma multiplicidade possível na escrita. Na escrita acadêmica, dita mais tradicional, existem formas de se escrever diferente. Por exemplo, em educação popular a escrita carrega uma forma, na escrita das políticas públicas em educação se desenvolve de outra maneira. Os conteúdos são diferentes, o que arrasta uma maneira de escrever em educação, mas a forma acadêmica, penso, continua a mesma.

O segundo fragmento da fala de Peter diz que “vivemos um modo de existência que se esgotou [...] quando estou esgotado, e acho que nada é possível, quando tudo parece impossível é necessário inventar um possível com as energias disponíveis. Reinventar um campo de possíveis”. Existe um pouco de palavras minhas nesse texto, mas o que Peter comentava era sobre essa sociedade e os estados de esgotamento modernos. Lembro de seu livro, *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*, de 2013, em que navega por diversos autores como Musil, Blanchot, Beckett, Agamben, Deleuze, Foucault, Nietzsche, Guattari, Lyotard, Lazzarato, Negri, Lapoujade, Heidegger, Deligny, entre outros, para pensar nesta questão: por que estamos tão esgotados hoje?

293

Lembro de outros três textos que tratam sobre o esgotado e o cansaço. O primeiro, de Deleuze (2010c), “O esgotado”, trabalhando com os personagens de Beckett; o segundo, de Alexandre de Oliveira Henz (2012), *Estéticas do esgotamento*, um livro que usei na minha dissertação. E, por fim, o livro de Byung-Chul Han (2015), *Sociedade do cansaço*, que problematiza o contemporâneo de uma certa “religião imanente do cansaço” (HAN, 2015, p. 77), da sociedade do desempenho que “gera um cansaço e um esgotamento excessivos” (HAN, 2015, p. 77, p. 70). Cito rapidamente esses livros para perguntar: será que não estamos, no meio acadêmico, em um cansaço e em um esgotamento pela demanda de atividades nas graduações e pós-graduações, o que nos possibilita pouco tempo para pensar e inventar um outro possível?

Importa perceber como vão se elaborando armadilhas que engolem os pesquisadores e os pressionam a ceder aos padrões do que supostamente precisa ser feito, para garantir algum êxito na carreira, mais prestígio entre os pares e estudantes, melhor avaliação pessoal ou do programa ao qual pertencem, minimizando as próprias questões e conjunções educacionais

que os constituem existencial e socialmente e que os tencionam para um alargamento e arejamento dos movimentos acadêmicos. O duro e o temível é quando, em meio a tantos debates, ocorre uma submissão ao instituído, de modo a ir travando a abertura de outros caminhos mais éticos. (LINHARES, 2016, p. 11)

294

Quem sabe, trata-se de pensarmos e de trabalharmos com a escrita como uma experimentação, e em todos os espaços possíveis realizar um furo, uma brecha ao modo de Kafka. Penso que com essa questão posso falar um pouco sobre a “política do texto”. Para tanto, realizo uma conversa com Luciano Bedin da Costa, que além de autor de diversos textos, alguns que utilizo aqui, considero um amigo, e penso nisso para além da relação de proximidade e de afeto que nutrimos. Masschelein e Simons (2014, p. 9) falam sobre a política de amizade na escrita: “uma filosofia da educação – na medida em que encara o mundo – é possível sem a amizade?”. Lembro, por exemplo, da parceria de escrita de Deleuze e Guattari. Leila Domingues Machado (2016, p. 78), em um texto que cita em nota de rodapé uma ideia que teve em conversas comigo e com o Luciano, comenta sobre uma política da amizade dizendo que “nossa luta é por uma política da amizade no meio acadêmico – defendemos a experimentação de novas formas de organização da vida na universidade e uma produção coletiva de modos de viver a pesquisa”. Walter Kohan (2017, p. 55) relembra essa passagem de Masschelein e Simons (2014), citada antes, para se perguntar também como escrevemos em meio à vida e no universo acadêmico:

[...] o que fazemos e deixamos de fazer à escrita? De que forma atendemos à diferença da escrita, seu diferir, seu potencial libertário, democrático? Como nos colocamos em relação a ela em situação educacional? Como pode uma professora, um professor, estar atento à política que afirma, à partilha do sensível que configura, aos modos de ver, dizer e pensar que propicia ou obstaculiza ao contornar uma forma de relação com a escrita para seus estudantes?

A escrita atravessa nossas vidas, “nossas instituições: programas, atas, chamadas, trabalhos, trabalhos acadêmicos, monografias, dissertações, teses”, mas também, “ela anda com nossa prática, em nosso pensamento, em nossa

vida” (KOHAN, 2016, p. 50). Ela anda com as amizades e com as relações que realizamos, nos encontros com amigos, colegas, no encontro com textos e livros. Utilizo três textos de Luciano para problematizar a escrita acadêmica. O primeiro é seu mais recente livro, publicado no final de 2017, que se chama *Ainda escrever: 58 combates para uma política do texto*; o segundo texto é um artigo, que saiu no início de 2018, chamado “Aos que ainda escrevem: a escrita acadêmica nos *designs* do neoliberalismo”; e o terceiro é o projeto de pesquisa “Políticas do texto: o escrever no território da pós-graduação”. Esses textos, assim como o tom desta cart[a]texto, não é denunciante de um modelo de escrita hegemônico, que por muitas vezes opera junto na expressão do adoecimento de alunos e professores universitários, mas faz pensar nessas questões e em outros possíveis na escrita acadêmica.

Luciano inicia o texto “Aos que ainda escrevem” com uma posição: Georges Didi-Huberman (2013b, p. 9) comenta que para saber é necessário tomar uma posição, “*tomar posición es desear, es exigir algo, es situarse en el presente y aspirar a un futuro*”, mantendo uma relação com a atualidade em que se vive, ou seja, “*tomar posición tanto en el plano de las formas como en el de los contenidos*” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 57). Luciano escreve que “este ensaio é dedicado ao ainda, aos que ainda escrevem apesar de tudo. O ainda é aqui um ranço, uma resistência e também uma política” (COSTA, 2017b, p. 21).

295

Escrever ainda, apesar de tudo – lembro de outro livro de Georges Didi-huberman (2012b), *Imagens apensar de tudo*, com uma força política. Rancière (2017) vai nos afirmar que a escrita é política e que a política da escrita é um “núcleo de pensamento”, pois o ato de escrever é um ato de uma partilha do sensível, ou seja, “o ato de escrever é uma maneira de ocupar o sensível e dar sentido a essa ocupação” (RANCIÈRE, 2017, p. 7). Dialogando com Deleuze (1999, p. 26), poderíamos pensar a escrita como um ato, um gesto em si, sendo uma forma de relação, uma forma de montagem, uma forma de partilha, de produção de pensamento que “é sempre político”.

Estamos imersos e vivendo em um período de recessão e combate o que nos deixa esgotados e, somando com o fato de que as universidades “acabaram por aderir a estratégias de gestão tipicamente neoliberais” (COSTA, 2017b, p. 23), tem impossibilitado, em muitas vezes, a criação de uma série de condições de possibilidades em relação a uma escrita mais inventiva. Larrosa (2016a, p. 18)

comenta que tem a “sensação de que no mundo acadêmico se está cada vez mais cansado de ouvir sempre as mesmas coisas ditas no mesmo registro arrogante e monótono, havendo como que uma necessidade de sair desse tédio e uma certa expectativa em relação a qualquer registro de escrita que se apresente diferente”. Esse atual em que vivemos, e que Luciano chama de um *design* do neoliberalismo na academia, faz com que o “dito pesquisar universitário torna-se, doravante, a imagem de um sujeito individual, competitivo, paranoico e necessariamente submisso” (COSTA, 2017b, p. 24).

Mas como combater essas questões, “como trabalhar outras maquinações desejastes quando o que presenciamos em nossos corpos acad(an)êmicos são vetores resultantes do cansaço?” (COSTA, 2017b, p. 25). Como romper com uma lógica do texto e da escrita em educação que diminui e despotencializa textos que apostam em uma outra escrita? Como pensar uma escrita enquanto incabamento e fracasso e “como nos mantermos resistentes através do que escrevemos, quando nossa escrita já está, ela mesma, mimetizada a um design do qual deveríamos justamente escapar?” (COSTA, 2017b, p. 25).

296

Para essas e tantas outras questões que circulam por esse texto e por outros, Luciano propõe fabricar uma Política do Texto. Uma política que pense o ainda, que pense o apesar de tudo, que produza brechas e furos na escrita tradicional e normativa, que produza uma espécie de estranha inquietação, uma estranha perturbação. Uma Política do Texto que apareça como um resto e um rastro que faz marca no sintoma do presente. E, retomando novamente Rancière (2017, p. 9), a “perturbação teórica da escrita tem um nome político: chama-se democracia”. Luciano, utilizando-se de Rancière, vai dizer que o que se faz necessário para uma Política do Texto é produzir dissenso na escrita, desmontar relações para remontá-las novamente. O que proponho, enquanto tese e combate, é uma Micropolítica da Montagem que esteja atenta aos lampejos dos sintomas do presente e que perceba como montamos os modos de viver e de escrever no contemporâneo.

A Política do Texto se faz no combate ao instituído, na produção de fresas no que não deixa margem para o olhar, no levantar a cabeça e no debruçar-se sobre o pensamento, mas, sobretudo, a Política do Texto se faz na micropolítica.

E, poderia aqui dizer, em uma micropolítica dos vaga-lumes. No resistir ao ofuscamento das luzes artificiais que cegam o olhar – tanto no dia quanto na noite –, é por isso, penso, que a opção deste texto é ser realizado em lascas, em lampejos de palavras e de missivas que se escrevem no ato de pensar o pensamento. A micropolítica se dá nesses pormenores que criamos para fazer vazar outros possíveis, nos pequenos combates.

Uma Micropolítica do Texto (e dos vaga-lumes) precisa estar no corpo de nossas escritas e dos textos que lemos, e “talvez seja o momento de resistirmos aos reguladores meritocráticos do gozo, de produzirmos – com nossos textos –, mecanismos de resistência à santa trindade escrever-publicar-produzir” (COSTA, 2017b, p. 26). O que se está propondo é uma montagem. Cabe lembrar que antes de montar algo temos que desmontar para depois remontar de outra maneira. É necessário que fiquemos atentos “aos ditames desses tempos-textos-mercadoria” para instaurar possibilidades de outros movimentos. Continuamos a jogar o jogo da produção, mas também podemos experimentar – e aqui penso haver algo importante –, a escrita de outra forma. Pensar nessas questões é realizar furo no que já está instituído.

297

Coloco como importante a micropolítica da montage como uma tomada de posição nos modos de escrever. Muitos, nesse universo acadêmico da educação, preferem escrever e navegar no texto da forma tradicional e, afirmo novamente, não estou indo contra a tradição, afirmo-a como importante para certos movimentos de escrita. O que se propõe é uma desmontagem dessa forma já instituída, o que possibilita outras remontagens possíveis. Escrever, dessa forma, na margem do já dito, na sombra, no resto, pensando em produzir furos e brechas, fazendo um filho pelas costas, como diria Deleuze. Mas, assim como muitos preferem uma escrita mais tradicional, outros muitos também preferem uma experimentação e uma escrita acadêmica outra em educação. Não se trata de polarização, de defesa de uma ou outra, de demonização do clássico ou dos ensaios (pois Larrosa diz que um ensaio ruim é tão ruim quanto uma escrita mais tradicional ruim). Não se trata de dizer nós e eles. Trata-se de tentar entender o que estamos fazendo e nos tornando em educação. Todos nós que estamos orgulhados na pesquisa e na escrita em educação.

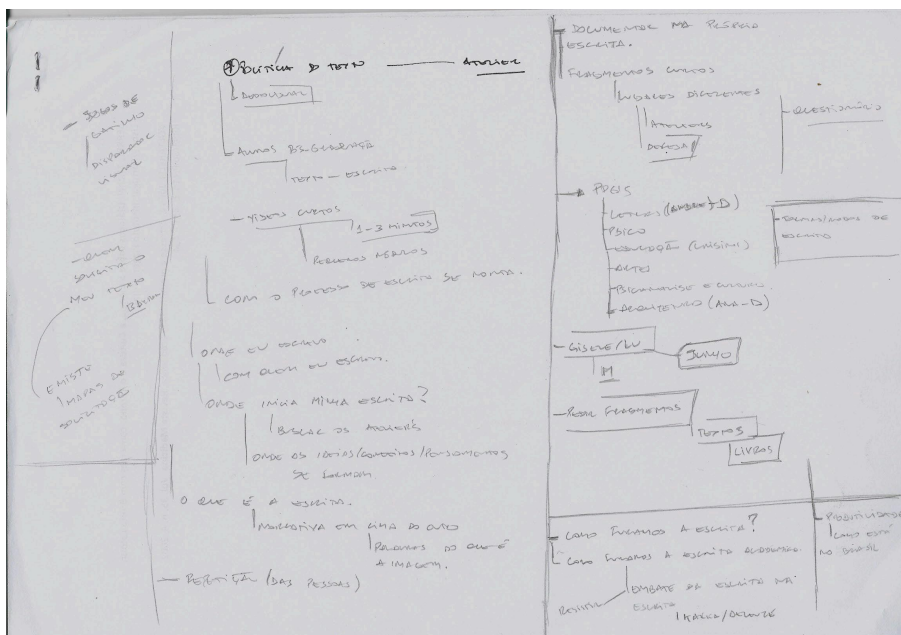
No projeto de pesquisa *Políticas do Texto: o escrever no território da pós-graduação*, de onde surge boa parte dessas minhas reflexões, Luciano escreve que a Política do Texto está ligada a um movimento singular de inscrição de sentidos, que é operado pelo escritor, mas que também pode ser operado pelo leitor; que ao fazer o movimento de desgrudar-se, de deixar o texto se perder, nesse gesto de erguer a cabeça – trarei em uma das cartas sobre o gesto que Didi-Huberman chama de pensar debruçado –, damos o sentido e uma estatura de texto. O gesto de erguer a cabeça é um gesto de pausa para pensar no que lemos, pensar o que escrevemos.

298

Como comenta Barthes (2004, p. 27), “nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo das ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu de ler levantando a cabeça”. A Política do Texto está nessa fronteira entre as disciplinas, nesse jogo da montagem com as diferentes áreas, um certo combate. Trata-se, utilizando o que Luciano diz no projeto de pesquisa, de passar da Tese ao Texto. Não é produzir um outro texto na tese ou dissertação, o texto é imanente à escrita e se movimenta por um desejo de produção de novas formas de pensar, em um colocar-se no mundo, não escrever olhando-se no espelho como comenta Kohan, e sim olhando as realidades e as inquietações do presente. Olhando os sintomas do presente, os processos anacrônicos que podem nos mostrar outras possibilidades para um ver, e para um escrever em educação.

Ao buscar a versão impressa, e com as anotações realizadas do projeto de pesquisa de Luciano, encontrei na última página anotações de uma conversa realizada com ele, se não me engano no final do ano de 2015 ou início do ano de 2016. Esboços de projetos estão ali rascunhados, de uma disciplina e de vídeos. As questões ali colocadas são as que envolvem as duas pesquisas: “como o processo de escrita se monta?”; “onde eu escrevo, com quem eu escrevo, onde inicia minha escrita?”; “O que é escrita?”. Algumas estão quase na margem do papel: “Como furamos a escrita? Como furamos a escrita acadêmica? Embate da escrita na escrita”, em um ponto de ligação: “resistir”. Pensar em uma Micropolítica do Texto (e dos vaga-lumes), em uma escrita acadêmica outra em educação, é resistir “ao canibalismo da cultura dominante” (RANCIÈRE, 2017, p. 21) e existir de outros modos.

Exercitar uma política de escrita outra no campo da educação “como quem pensa ser possível ainda outra revolução, uma tomada de potência (e não de poder) do sentido político de nossos gestos cotidianos de escrita e de leitura, no comprometimento a outras formas de viver-junto nas transitoriedades dos espaços mais institucionalizados dos quais padecemos e que também ajudamos



299

a construir” (COSTA, 2017b, p. 27).

Chegando quase ao final dessa cart[a]exto, penso que esta escrita está mais para uma defesa de uma montagem da escrita acadêmica outra. Lembro disso ao passar o olho rapidamente pela escrivadinha e ao olhar o livro de Masschelein e Simons (2017a), *Em defesa da escola*, e de Larrosa (2017), *Elogio da escola*. Quem sabe seja um pouco disso que esteja tentando fazer nestas cartas, elogiar e defender um modo de montagem da escrita acadêmica em educação que não vai contra a tradição, mas que quer produzir brechas em pequenos combates micropolíticos. Como coloca Luciano (2017, p. 14), “trata-se de um projeto um tanto ambicioso, algo com o que concordamos, o que não significa dizer que não seja possível ou ao menos tentável”.

Quero, para finalizar esta extensa carta sobre a escrita, trazer alguns dos 58 combates de Luciano para pensar nessa Micropolítica do Texto, nessa políti-

ca da montagem da escrita acadêmica outra em educação. Os 58 combates são apresentados em quatro trincheiras: Sujeito; Instituições; Linguagem e Tempo. Aproximo alguns combates que ajudaram a pensar essa cart[a]exto.

O 3º combate fala sobre o eterno retorno do texto, e está dentro da trincheira da Linguagem, diz que o texto não é um objeto computável, ele é uma travessia e está envolvido em uma experiência de limite. O texto é plural e não convoca a filiação, “pois é sempre doador de sentido”. É uma rede e “não funciona por uma moral ou por imposição”, seu “principio (caso exista) diz respeito ao prazer, não coloca distância entre leitura e escrita” e “sua condição é da ordem do eterno retorno – o Texto fará sempre retornar um Texto e assim por diante” (COSTA, 2017, p. 29-30). O combate 29º, da mesma trincheira, diz: “partir não somente da macrodecisão devo ou não escrever? [...] mas de decisões moleculares, estratégias de acolhimento e recusa diante das solicitações que se fazem presentes no decorrer de uma escrita e com o poder legislativo da língua. Escreve-se sempre co/agido e à beira de línguas que se desconhecem mas que retroagem” (COSTA, 2017, p. 43-44).

300

O combate 30º, ainda da trincheira da linguagem, diz um pouco da forma como se teceu a escrita destas cartas, uma aposta de escrita nos rastros do pensamento: “a mirada de uma Política do Texto não se dá em relação aos lugares de chegada – à poesia, ao romance, ao artigo ou à tese –, tampouco aos pontos de partida – ao poeta, ao romancista, ao cientista, ao acadêmico. Ela se dedica com afinco a perscrutar os rastros do que se vê desde o início cindido apesar de todas as solicitações que vestem cada uma dessas figuras. Trata-se de uma aposta crítica que, ao invés de percorrer a viela entre o pesquisar e seu texto [e vive-versa], direciona sua rede de intenções a regiões onde o Texto parece irromper e de onde só é possível dizer realizando-o” (COSTA, 2017, p. 43-44).

No combate 8º, da trincheira Sujeito, Luciano diz que “pensar uma Política do Texto não apenas para liberar modos de escrever (ideário de uma escrita criativa), mas para pensar o escrever como liberação de outros modos de relação com o outro” (COSTA, 2017, p. 33). Nessa mesma trincheira o combate 11º diz que “uma Política do Texto compreende o escrever como um gesto de decisão que, levado ou não adiante, com/promete escritor e escrita” (COSTA, 2017, p. 34)

Na trincheira da Instituição, separei o combate 36º: “uma Política do Texto pergunta se você está escrevendo (sem saber ao certo do que se trata o gerúndio em questão)” (COSTA, 2017, p. 48). Da trincheira do tempo separei os combates 20º e 21º (COSTA, 2017, p. 38-39), “escrever como quem também traça um mapa dos seus tédios e dos tédios de seu próprio tempo para com eles aventar” e “ler como quem imprimir um futuro estranho ao mundo”.

O último combate se faz das quatro trincheiras e diz: “ainda escrever como insistência, iminência do próprio fim do combate, garantia do perpétuo inacabamento de que a escrita – e o Texto – são os maiores delatores”. E continua: “ainda escrever como quem pode ainda não escrever, destinar a outrem a reserva do vazio e silêncio de que a linguagem é feita. Ainda escrever para que se mantenha a ridícula perenidade do corpo diante do tempo, afinal ‘as primeiras palavras, talvez, sejam apenas o nascimento do rosto, e as últimas, apenas seu abandono’” (COSTA, 2017, p. 58-59).

Termino esta car[a]texto com um exemplo de micropolítica e de combate. Um dos projetos que aproxima essa pesquisa-texto e a pesquisa desenvolvida pelo Luciano é a criação de pequenas lascas em audiovisual sobre o que é a montagem do pensamento e da escrita. São entrevistas curtas com professores e alunos que não passam, na sua montagem final, de 180 segundos. No momento da escrita desta carta, os vídeos ainda não estão disponíveis ao público. Transcrevo aqui uma das entrevistas realizadas no evento *Outras partituras*, realizado em dezembro de 2017 com a professora Hélia Borges⁴⁷³.

Ao ser perguntada como monta o pensamento e a escrita, Hélia diz que

a escrita não está dissociada da leitura. Escrevo quando algo que encontro me instiga a escrever. Ela surge com a relação com o lido e com o vivido. [...] Eu interrogo e começo a fazer uma deriva em cima das coisas que eu tinha organizado, algumas ideias. Elas abrem espaço dentro de mim para se aproximar de outras coisas. O texto está articulado com a vivência, e de uma ideia que interroga essa vivência e propõe uma questão pra avançar. Eu sou tomada por essa ideia e quero trabalhar. E ela não vem de imediato. Ele vem em linhas de pensamento que vou atravessando fronteiras, construindo pontes.

Quando perguntamos para Hélia o que é escrita acadêmica, fomos agradecidos com uma bela resposta. Deixo-a quase na íntegra.

A escrita acadêmica é algo que temos que brigar com ela. A escrita acadêmica, dentro do que a academia espera, ela muitas vezes interdita a criação. [...] Agora, eu acho que a escrita acadêmica ela é fundamental, por quê? Porque ela tem uma proposta, e isso foi uma coisa que meu orientador de mestrado me deu, porque eu cheguei brigando, “pra que que eu tenho que escrever com essas regras, tenho que colocar isso, dizer que foi fulano que disse, que coisa é essa...”. Ele disse, olha se você quiser escrever um texto livre vai fazer outra coisa, mas a academia, o texto está organizado de modo tal que seja possível que o leitor de outro campo teórico possa acessar seu texto, entender o que você está provocando, você vai fazer nele as referências para que esse pensamento possa se sustentar, não é o que você está dizendo, é toda uma deriva que vai ter. Então acho que a academia tem coisas que são extremamente especiais nesse sentido, de favorecer o acesso às ideias, por outro lado, quando essas relações de poder se estabelecem dentro da academia, porque isso é uma coisa horrorosa e está cada vez pior, a dimensão do mercado e da indústria invadindo, você passa a produzir textos para produzir textos e não pelo conhecimento. E isso modifica completamente o que eu estou dizendo aqui. O que eu estou dizendo é em cima de uma produção acadêmica que favoreça e implemente e faça o conhecimento poder se expandir. A outra coisa é essa produção incessante que reduz a possibilidade de criação, que enfraquece os textos acadêmicos.

302

Penso que o que Luciano, ao apresentar seus combates em um ainda escrever, e o que Hélia comenta sobre escrita acadêmica é o que venho tentando escrever nestas lascas de textos e cartas, uma política da escrita e do texto que se faz no ato de escrita, de pensamento e de pesquisa. Ou seja, “uma escrita acadêmica outra, insistindo a contrapelo, com gestos, fragmentos e restos em inventar outras formas de escrever as pesquisas em educação” (CALLAI; RIBETTO, 2016, p. 12).

Penso que essa aposta-defesa-elogio-combate que venho tentando realizar neste projeto de tese não quer apenas ficar amarrada em uma forma hegemônica de escrita, não quer estar ancorada em um modo de viver a vida (na academia) que despotencializa. Essa outra forma-maneira-jeito de pensar a escrita acadêmica em educação quer vazar, fazer furo e “problematizar o próprio gesto e escapar pelas brechas, em um devir que vai se dando a partir de outros gestos na pesquisa” (RIBETTO; NASCIMENTO, 2017, p. 7), a partir de outras formas de pensar a montagem da escrita acadêmica em educação.

[TIRANDO AS CARTAS, LENDO A SORTE: A MONTAGEM]

Novo Hamburgo, 12 de fevereiro de 2017 – 4 de junho de 2017 –
28 de junho (pós Buenos Aires) de 2017

DOS ESTILHAÇOS

A montagem seria um método do conhecimento e um procedimento formal nascidos da guerra, capaz de aprender a “desordem do mundo”. Ela assinalaria nossa percepção do tempo desde os primeiros conflitos do século XX: ela teria se tornado o método moderno por excelência. (DIDI-HUBERMAN, 2017c, p. 86-87).

O que é a montagem? E por que colocar essa questão em educação? Porque talvez seja uma composição possível para pensar também a diferença em educação. Muitos autores, no Brasil e no mundo, vêm se apropriando do chamado pensamento da diferença para produzir algumas dobras na pesquisa em educação. Trata-se de uma postura de produzir alguns furos em um pensamento dual, prescritivo ou mesmo salvacionista e romântico, para pensar as linhas de força que vêm nos produzindo, os jogos de verdade e os modos de subjetivação. Assim, as metanarrativas são desnaturalizadas, optando-se por uma pesquisa das forças em vez das essências.

303

Nestas cart[a]extos escolho fazer uma aliança com o pensamento da diferença, que é sempre múltiplo, tomando um conceito em específico para o atravessar com as discussões na educação. Trata-se do conceito de montagem a partir dos estudos de dois autores: Gilles Deleuze e Georges Didi-Huberman, tomando-os para pensar na potência da montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação.

A montagem, para esta pesquisa, tem um uso potente no deslocamento do campo das artes – principalmente do cinema e do teatro –, bem como da filosofia, para o campo da educação, como uma ideia em suspensão, como uma bela inquietação do pensamento para operar com a escrita textual. A partir disso, tomo a montagem como gesto político, artístico, filosófico e ético de desmontar, desnaturalizar o olhar, diagnosticar os sintomas do presente e produzir outras

composições possíveis. Se, a partir de autores como Nietzsche (1983), Foucault (2002) e Deleuze (2006), a relação entre as palavras e as coisas são problematizadas, assim como o suposto lugar comum em que elas se encontrariam, a relação representacional com o pensamento pode ser deslocada com a diferença. Desse modo, a montagem induz a um novo estilo de saber, a novos procedimentos de lidar com o que temos por realidade.

O tema desta missiva vem acompanhando meus estudos nos últimos 8 anos – e como dizem Deleuze e Guattari (2010c, p. 25), “todo conceito tem uma história”⁴⁷⁴ –, desde meu encontro com esse conceito nos livros *Imagem-Movimento* (1985) e *Imagem-Tempo* (2007), de Deleuze, e depois nos livros de Didi-Huberman.

304 Torna-se difícil pensar e sistematizar o tema principal deste série de epístolas. Esta carta, assim como as anteriores, passou por muitos rascunhos de escrita e até se transformou em um trabalho para a ANPED (2017) e em um artigo, que neste momento encontra-se em fase de avaliação. No último processo de escrita realizei um procedimento de montagem, para o qual foi necessário primeiramente desmontar o texto para depois remontar/montá-lo novamente. Explico um pouco desses movimentos, como uma cigana que abre as cartas e lê a sorte, imagem essa que Didi-Huberman utilizou para falar sobre a montagem quando perguntei, na abertura da exposição *Sublevaciones*, em Buenos Aires, como o conceito de montagem atravessava, não só a exposição, mas a montagem do pensamento da exposição.

No processo de montagem desta carta, quatro são os movimentos de escrita. Primeiro, esses *estilhaços* iniciais, que são algumas intenções, compõem uma entrada. Uma carta inicial que se apresenta na mesa, onde vemos em um desdobramento uma fala de Godard, “*Montage, mon beau souci*”, e somos apresentados em seguida à *potência da palavra montagem*. Segundo movimento, através de um fragmento do pensamento de Deleuze sobre o conceito de montagem, desse *mundo de mesclas*, dos instantes quaisquer e de uma duração da imagem no tempo.

No terceiro movimento, a carta colocada na mesa é a do pensamento de Didi-Huberman. *Observamos a estranheza*, somos apresentados a esse autor e

ao percurso de pensamento dele nos livros. Logo após mergulhamos na composição do pensamento de Georges Didi-Huberman e sua operação do conceito de montagem, junto aos autores que o acompanham. Aqui se desdobra um mapa do pensamento sobre a montagem, de como essa palavra é operacionalizada por Didi-Huberman em um procedimento filosófico, gesto político e criação artística. Por fim, no último movimento, temos uma composição do conceito *montagem* com a *educação*.

O procedimento desta carta fez com que o texto se deslocasse em fragmentos, primeiro sendo desmontado para depois ser remontado em uma nova modificação do escrito, criando outros nexos e sentidos para a escrita. Creio que foi pertinente esse movimento de operação com o conceito no próprio ato de escrita, pensando o conceito em movimento em um tomar posição conceitualmente, esteticamente e politicamente.

Vinícius Honesko (2011) comenta que o próprio Didi-Huberman utiliza como método de trabalho e de escrita a montagem, sendo sua escrita em fichas feitas à mão, dispostas em uma mesa de trabalho, como uma mesa de montagem do cinema, ou uma mesa de desenho: "consiste em montar seu texto a partir das fichas, num jogo paciente entre a ordem do saber acumulado e sua associação". A montagem induz a um novo estilo de saber; a novos procedimentos de lidaçãocom o real, "logo, a novos conteúdos de saber, no âmbito de uma concepção original e, por assim dizer, subversiva do tempo histórico" (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 52).

305



“Montage, mo beau souci”

Jean-Luc Godard escreve, em 1956, um texto chamado “*Montage, mon beau souci*”. Utilizo essa frase de Godard para dizer dessa palavra-termo-ideia que acompanha essa problematização. A montagem, para esta pesquisa, tem um uso potente que é realizado, ou, como diria Deleuze, roubado, do campo das artes e da literatura para o campo da educação (e da escrita acadêmica em educação).

Ao referir-se a esse texto de Godard, Didi-Huberman (2012a)⁴⁷⁵ comenta que o *souci* (inquietação) no francês deriva do verbo *soucier*, que vem, por sua vez, de um verbo latino que significa deslocar, perturbar, provocar, preocupar, agitar fortemente. Montagem, uma bela inquietação, um belo tormento, “que retoma, pois, a fórmula de Malherbe, e que compara a montagem, o seu belo tormento, a um batimento cardíaco, a uma montagem de um olhar”.

306

Godard (1956) disserta sobre a encenação em frente às câmeras e o processo de montagem dos movimentos e gestos antes da gravação: “*si mettre en scène est un regard, monter est un battement de cœur*”.⁴⁷⁶ Em outra passagem, Godard escreve: “*raccorder sur un regard, c’est presque la définition du montage, son ambition suprême en même temps que son assujettissement à la mise en scène*”.⁴⁷⁷ A montagem é uma condição de possibilidade para a criação de outros olhares.

A potência da palavra

A palavra quando utilizada em um (con)texto é uma “rede de mil palavras” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p. 32), conduz, em suas significações, uma multiplicidade capaz de produzir sentidos variados na leitura e na interpretação. Mostra-se importante enquanto exercício, pensar o uso das palavras na montagem da escrita. Cita-se, como exemplo, a opção por um uso, ou uma nova leitura de um termo. O termo a que me refiro é a palavra, em português, agenciamento.

Nykolos Rose publicou em 1996 o livro chamado *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Tomaz Tadeu da Silva, em 2001, realiza a tradução do primeiro capítulo desse livro, “*How should one do the history of the self*”, para a revista *Educação e Realidade*, tendo como título em português

“Como fazer a história do eu”. Encontramos no decorrer desse texto a palavra agenciamento: “A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001, p. 38).

Tomaz Tadeu comenta, em uma nota de tradução que a palavra agenciamento, utilizada por Deleuze e Guattari, no livro *Mil Platôs volume 1*, é traduzida do francês “*agencement*”. Em francês, *agencement* quer dizer “traçado”, “disposição”, “arranjo”, “planta”, referindo-se a uma certa ordenação, a um certo alinhamento. Comenta Tomaz que o tradutor do *Mil Platôs*, do francês para o inglês, traduziu “*agencement*” por “*assemblage*”. Por sua vez, “no original ‘*assemblage*’, o ato ou efeito (resultado) de reunir diferentes partes para formar um novo objeto, como na montagem de uma máquina ou de um carro, por exemplo” (SILVA apud ROSE, 2001, p. 53) . O tradutor de *Mil Platôs* para o inglês optou por usar uma variação em francês “decidiu traduzir *agencement* precisamente por *assemblage*. Assim, *assemblage* será traduzida, aqui, por “agenciamento”, nesse sentido de montagem”. Em francês *assemblage* quer dizer “junção”, “reunião”, “conjunto”, “combinação”, “montagem”, montagem de material de informática, de peças.

307

Tomaz Tadeu continua comentando, nessa nota de tradução, que “o verbo ‘*to assemble*’, por sua vez, será traduzido por ‘*montar*’, ‘*reunir*’ ou ‘*combinar*’, nas suas diferentes formas verbais. Tenha-se em mente, entretanto, sua associação a *assemblage* (= agenciamento = montagem)” (SILVA apud ROSE, 2001, p. 53). Em 2011, o livro de Nycolas Rose é traduzido para o português, e o tradutor Arthur Arruda Leal Ferreira opta por deixar a palavra “*self*” em inglês e a palavra “*assemblage*” como agenciamento. Diferentemente de Tomaz Tadeu, que traduziu “*self*” por “eu” e deu conotação ao agenciamento como montagem.

Realizo esse exercício para pensar na força e na potência de determinados usos de palavras-termos-conceitos. Ao deslocarmos o entendimento do agenciamento para montagem, é possível operar com esse termo-conceito de uma forma diferente. Ao trocarmos, no texto de Rose, a palavra agenciamento por montagem, vamos ter uma outra leitura do mesmo parágrafo citado acima: “A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer *montagem* ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente”(ROSE, 2001, p. 38).

O termo *montage*, no francês, tem oito significados, os quais são: levar uma coisa de baixo para cima; ação de pôr junto elementos constitutivos de um objeto, de um aparelho, de um móvel, para que ele esteja em estado do uso a que se destina; ação de pôr junto, por técnicas apropriadas, elementos (texto, foto, som, imagens etc.) de diversas origens para obter um efeito particular; no cinema, escolha dos diversos elementos que compõem um filme; na eletroacústica, operação destinada a permitir a leitura sem interrupção de gravações inicialmente separadas; na tipografia, composição dos clichês para formar uma página; na mineração, chaminé ou lareira escavada para cima da camada em que se encontram; em usinas, dispositivo de fixação rápida e automática de uma peça em uma máquina-ferramenta.

No português, temos sete significados: no cinema, operação de selecionar, combinar e unir trechos de filmagens em uma sequência para fazer um filme; no jornalismo e na publicidade a reunião e composição de *layout* (título, ilustração e texto) de jornal ou revista e o resultado dessa composição; no teatro, o ato de encenação; temos outras duas que dizem da ação, processo ou efeito de montar e a colocação e arranjo de pedras ou de outros elementos decorativos no engaste de uma joia.

DO MUNDO EM MESCLAS: A MONTAGEM EM DELEUZE

Para entrarmos no conceito de montagem, lanço o olhar para alguns fragmentos de pensamento, em uma extração de ideias, para montar uma problematização da montagem do pensamento e da escrita em educação. Traço aqui algumas considerações de Deleuze ao operar com a imagem-movimento no curso sobre o cinema, nas suas primeiras aulas de 1981, ao falar sobre as três teses de Bergson e os três níveis da imagem-movimento. Utilizo, aqui, os cursos ministrados por Deleuze na Universidade de Paris 8 que deram origem aos livros *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*.

Para Deleuze, o mundo em que vivemos é um mundo de mesclas, onde tudo está em movimento de composição, e a experiência se dá na soma dos estilhaços que vivemos. Em suas palavras, *“el mundo en el cual vivimos es un mundo*

de mezclas, las cosas están siempre mezcladas, todo se mezcla. En la experiencia no hay más que... cómo diríamos?... mixtos. Hay mezclas de esto y de aquello. Lo que les es dado son estas mezclas” (DELEUZE, 2009, p. 21).

A fórmula do cinema, em Deleuze (2009), é uma sucessão de instantes em imagens equidistantes, e essa distância das imagens é o que permite a uniformidade do tempo. Se nossa vivência, e penso aqui na vivência e experiência da escrita e do pensamento em educação, dá-se na composição das mesclas, dos estilhaços e fragmentos, nós nos montamos a partir desses intervalos de composição. O movimento acontece nos intervalos, ou seja, o movimento é uma sucessão de cortes móveis no tempo.

Deleuze comenta que existem duas maneiras de pensar o movimento, uma “forma antiga” e outra “moderna”. A forma antiga pensa o movimento como algo eterno e imóvel, “o movimento assim concebido será, portanto, a passagem reguladora de uma forma a outra, isto é, uma ordem de poses ou de instantes privilegiados” (DELEUZE, 1985, p. 12). O pensamento moderno “consistiu em referir o movimento não mais a instantes privilegiados, mas a instantes quaisquer” (DELEUZE, 1985, p. 12), o movimento acontece a partir de cortes, por momentos equidistantes – “*el movimiento debe ser definido en función de un instante cualquiera*” (DELEUZE, 2009, p. 32).

309

Os Instantes Quaisquer rompem com os momentos privilegiados, existindo no entre, entre uma imagem e outra. Lembro que não é um pensamento dualista, ou é isso ou é aquilo, mas sim um pensamento do entre, do e, e ... e ... e ..., é o método do entre, “entre duas ações, entre duas afecções, entre duas percepções, entre duas imagens visuais, entre duas imagens sonoras, entre o sonoro e o visual: fazer ver o indiscernível, quer dizer, a fronteira” (DELEUZE, 2007, p. 217). O instante qualquer que rompe, que faz brecha, que provoca o entre, que faz intervalo é o que possibilita a montagem. Nesse movimento de instantes quaisquer, somos capazes de pensar a produção do novo.

O instante qualquer é uma relação, uma relação entre os instantes, mas o que quer dizer um instante qualquer? “*Ustedes sienten bien que el instante cualquiera es de hecho una relación. Es una relación entre dos instantes*” (DELEUZE, 2009, p. 46). O instante qualquer é um instante indeterminado, e que é determi-

nado pelo intervalo de distância entre dois instantes equidistante. O que define o cinema, para Deleuze, é a relação que o movimento faz com os instantes quaisquer. Atreveria-me a dizer que a aproximação desses instantes quaisquer acontece pela montagem, e, com isso, dizer que o cinema acontece pela montagem. Cabe aqui uma nota, que nos ajuda a pensar. A palavra qualquer, no português, é a única palavra em que o plural acontece no meio. E o que acontece no meio é o entre.

Não interessa, nesse momento, um aprofundamento sobre a teoria da montagem no cinema. Deleuze o realiza muito bem nos dois cursos citados que dão origem aos livros *Imagem-Movimento* e *Imagem-Tempo*. O autor que mais conceitualiza, especificamente pensando a montagem cinematográfica, é Sergei Eisenstein, o qual tanto Deleuze quanto Didi-Huberman utilizam para pensar esse conceito. Mas mostra-se importante a seguinte diferenciação nos estudos de Deleuze sobre o cinema: ao pensar a imagem-movimento, Deleuze descreve três níveis: (1) o enquadramento, (2) o plano e (3) a montagem.

310 Em termos técnicos, (1) o conteúdo da imagem é o que está relacionado com o enquadramento; (2) a imagem é a captação do plano; e (3) a ideia do filme se realiza com a montagem. Deleuze (1985, 2009) apresenta a montagem de acordo com as seguintes escolas: (a) montagem orgânica da escola americana; (b) montagem dialética da escola soviética; (c) montagem quantitativa da escola francesa do pré-guerra; e (d) montagem intensiva da escola expressionista alemã. Também existem três formas de montagem, ou de alternância rítmica: “a alternância das partes diferenciadas, a das dimensões relativas, a das ações convergentes” (DELEUZE, 1985, p. 44).

Pode-se pensar em três movimentos importantes, ajudados por Deleuze: (1) somos compostos de estilhaços de mesclas de coisas; (2) isso acontece no intervalo de tempo; (3) e o tempo é a soma de imagens equidistantes, dos instantes quaisquer – “escolhidos de modo a dar a impressão de continuidade” (DELEUZE, 1985, p. 13). Ou seja, três movimentos agenciando a montagem como pensamento.

Para Deleuze, analisando as teorias do cinema, existem algumas ferramentas da montage, como os *raccords*, os cortes e os falsos *raccords*. O *raccord* é a continuidade da imagem cinematográfica, ou seja, a relação entre os planos

que montam uma narrativa dando a ideia de sequência, as continuidades do vestuário, da maquiagem, do cenário etc. O falso *raccord* são as mudanças que acontecem, descontinuando o plano anterior; um salto de cena, de tempo ou de situação. Os cortes são o que separam uma imagem da outra, um instante do outro.

Na montagem do pensamento e da escrita em educação, podemos dizer que os estilhaços são as palavras que se mesclam, se juntam, possibilitando a escrita do texto. O que acontece no intervalo de uma palavra e outra, no tempo da escrita e da leitura, seria o pensamento? E o que acontece nos encontros com a música, com a literatura, com um texto, com uma imagem, com colegas, com professores, com grupos de pesquisa, em se tratando da escrita acadêmica em educação?

OBSERVAR A ESTRANHEZA DE UM BELO TORMENTO: A MONTAGEM EM DIDI-HUBERMAN

Mas por que tal interesse pela montagem?

311

Como comentado, anteriormente, a aproximação com o termo-palavra-conceito deu-se com as obras sobre o cinema de Deleuze e ao iniciar o estudo do pensamento de Georges Didi-Huberman.⁴⁷⁸ Didi-Huberman utiliza uma constelação de teóricos na operação do seu pensamento, como: Waburg, Benjamim, Freud, Lacan, Foucault, Deleuze. Muitos referenciais são do campo da literatura: Baudelaire, Proust, Joyce, Bataille, Beckett, Kafka. Outros são do campo das artes, como: Fra Angelico, Botticelli, Marey, Brecht, Giacometti, Pasolini, Turrell, Harun Farocki e os minimalistas americanos Judd e Morris. Ele opera em uma montagem de saberes da história, psicanálise, filosofia, entre outros, também escreve sobre temas antropológicos, sobre fotografia, cinema e as questões do método. Didi-Huberman tem influenciado o pensamento sobre a história da arte; a antropologia visual e principalmente nos estudos das imagens, ou, como é chamado atualmente, na filosofia da imagem e na poética da imagem (ALMEIDA, 2015).

Quando iniciei a leitura e a pesquisa sobre o pensamento de Didi-Huberman, no Brasil haviam poucos pesquisadores que o utilizavam. Realizei um

mapeamento sobre os professores e suas áreas, encontrando estudos ligados aos programas de pós-graduação de Artes Visuais, de Jornalismo e Comunicação, Psicologia, Saúde Coletiva, Psicanálise, Letras, Arquitetura, Antropologia e História da Arte. Todavia, na área da Educação, era e é quase inexistente a utilização do pensamento desse autor.

A disseminação do pensamento de Didi-Huberman nas últimas décadas se deve principalmente “à originalidade da sua proposta de abordagem das imagens e ao método que adota em seus escritos, nos quais exercita uma tentativa de pensar com imagens, assumindo um ofício de investigador que analisa imagens colocando-as em relação” (ALMEIDA, 2015, p. 86). Poderia dizer, que esse método é um método de montagem do pensamento.

312 Essa realidade vem mudando, desde 2016 até a presente data, março de 2018, quando revisei este texto. Desse mapeamento inicial, alguns contatos foram realizados, por exemplo, com o grupo da Arquitetura da UFBA, das Artes da UFPA, da Educação da UFMG, da Literatura e da História da UFSC. O que se produziu com essas conexões foi um seminário sobre o pensamento de Didi-Huberman no final de 2016, no Pará, e a participação em dois eventos com a presença de Didi-Huberman, em Buenos Aires (exposição *Sublevaciones*) e São Paulo (exposição *Levantes*), no ano de 2017.

A proposta de um GT está sendo fomentada com o nome de *Pensar o gesto: arte, tempo e imagem*, e um evento está sendo agendado para junho de 2018 em Florianópolis. Nas relações com estudantes e professores da Psicologia Social, da Psicanálise e Cultura, da Saúde Coletiva e da Arquitetura da UFRGS, criou-se um grupo de estudos, em Porto Alegre, para investigar e estudar a vasta obra de Didi-Huberman. Além desses encontros com pesquisadores que estudam seus livros e teorias, realizei dois encontros presenciais com o autor, além da troca de alguns *e-mails*, que culminou com a possibilidade de realizar doutorado sanduíche sob sua supervisão na École de Hautes Études em Sciences Sociales.

Didi-Huberman trabalha pensando as imagens como um processo e um ato, e também como uma forma de ação política (JACQUES, 2015), o que muito

me interessa para pensar a micropolítica e as brechas possíveis na escrita e no pensamento em educação. Didi-Huberman ainda não escreveu um livro específico sobre a montagem, mas trata do tema em suas aulas, palestras, textos curtos e alguns livros. Realizo um mapeamento de algumas de suas obras, o que me leva a perceber a utilização do conceito de montagem sendo operado de forma transversal ao longo das últimas décadas.

Em *Ce que nous voyons, ce qui nous regard* (1992) – *O que vemos e o que nos olha* (2010d) –, o conceito é trabalhado como um momento singular de pensamento e do ato de ver, tendo como referência, por exemplo, as obras do artista Tony Smith. Esse livro é escrito a partir de duas conferências realizadas no ano de 1991 e publicadas em três artigos diferentes no mesmo ano.

Didi-Huberman trabalha com a montagem a partir da *Revue Documents*, produzida nos anos de 1929 e 1930, que teve 15 edições, no livro *La Ressemblance informe, ou le gai savoir visuel selon Georges Bataille* (1995) – *A semelhança informe: ou o gaio saber visual segundo Georges Bataille* (2015). Além de Bataille, a *Revue Documents* também teve na linha de frente Carl Einstein, que no seu curto período marcou o mundo da arte pela proposta ousada de compor esteticamente a palavra e a imagem por meio da montagem. Didi-Huberman, nesse livro, debruça-se na questão da semelhança, sendo que algumas partes da obra foram apresentadas em 1993 em um seminário dedicado a Georges Bataille, e outros fragmentos em uma série de seminários na École de Hautes Études em Sciences Sociales. Alguns extratos foram publicados no ano de 1994.

Encontramos no livro *Devant le temps: histoire de l'art et anachronisme des images* (2000) – *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens* (2015a) –, sobretudo na primeira parte, intitulada “Arqueologia do anacronismo”, o uso da montagem como anacronismo, em seus tempos heterogêneos, como um corte no pensamento, e colocando a imagem no centro do pensamento, relacionada com o tempo. Nesse livro, Didi-Huberman apresenta as fontes onde busca o conceito de montagem dissertando principalmente sobre Walter Benjamin, Carl Einstein e Aby Warburg. O texto desse livro é composto de partes de um seminário apresentado na École de Hautes Études entre 1994 e 1995, tendo sido publicadas em alemão e francês nos anos de 1995 e 1996. Outra parte do

texto foi apresentada em 1999 em um colóquio sobre o pensamento de Walter Benjamin, sendo publicada em 2000.

Alguns anos após *Devant le temps*, Didi-Huberman, concentra seu estudo e sua pesquisa em Aby Warburg. Inicialmente, o livro foi pensado em 1990 como uma continuação do livro *Devant l'image* (1990) em seminários na École de Hautes Études entre os anos de 1990 e 1992, o que resultou em uma série de artigos publicados entre os anos de 1992 e 1998. O livro foi publicado em 2002, *L'Image survivante: histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg* (2002) – *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg* (2013d). Didi-Huberman trabalha sobre o conceito de *Nachleben* (sobrevivência) e o *Atlas Mnemosyne* de Warburg. Percebe-se, nesse livro, a montagem imagética produzida no Atlas e a forma de trabalhar com o conceito que rompe com a simples aproximação de imagens, mas que marca as sobrevivências e uma forma de pensamento que permite desterritorializar os objetos de conhecimento. Alguns textos estão espalhados em revistas de 1998 a 2001.

314 No livro *Images malgré tout* (2003) – *Imagens apesar de tudo* (2012b) –, o conceito de montagem é utilizado para pensar as quatro imagens registradas por prisioneiros do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, trabalhando com a imagem como um registro, um testemunho e uma sobrevivência, apesar de tudo. A montagem tem lidação para pensar nas singularidades e nas multiplicidades do tempo, sendo ela uma forma de organizar o ver que não dá a ver o todo, ou seja, montagem como o que se mostra, como o que faz ver. A primeira parte do livro é escrita em 2000 para publicação no catálogo da memória dos campos de concentração. A segunda parte, onde aparece com mais força o conceito de montagem, faz parte de uma série de seminários no início de 2003 em Berlim.

Pode-se perceber que, de 1992 até 2003, o conceito de montagem vem acompanhando algumas de suas publicações, sendo utilizado pela margem, como um modo de pensar e problematizar determinadas questões. Tal discussão também é operada de diferentes formas nos livros dos anos seguintes, de 2004 a 2008: *Mouvements de l'air: Étienne-Jules Marey, photographe des fluides, avec Laurent Mannoni* (2004); *Gestes d'air et de pierre : corps, parole, souffle,*

image (2005); *Ex-voto : image, organe, temps* (2006); *Le danseur des solitudes* (2006); *L'image ouverte : motifs de l'incarnation dans les arts visuels* (2007); e *La ressemblance par contact: archéologie, anachronisme et modernité de l'empreinte* (2008).

Nos últimos anos, de 2009 a 2016, Didi-Huberman dedicou mais potência ao conceito de montagem, sendo um dos principais temas do seu pensamento na coleção *L'oeil de l'histoire: quand les images prennent position* (2009); *Remontages du temps subi* (2010); *Atlas ou le gai savoir inquiet* (2011); *Peuples exposés, peuples figurants* (2012); *Passés cités par JLG* (2015); e *Peuples en larmes, peuples en armes* (2016).

O primeiro livro dessa coleção é dedicado ao pensamento de Bertold Brecht. A montagem aparece como método de conhecimento e procedimento formal nos livros *Diário de trabalho* e *ABC da Guerra*, onde Brecht trabalha suas anotações fragmentárias e suas imagens como uma técnica de montagem. Aqui temos uma concepção de montagem como montagem das diferenças. O livro *Quand les images prennent position* (2009), recentemente traduzido para o português como *Quando as imagens tomam posição* (2017c), sendo que a tradução em espanhol chama-se *Cuando las imágenes toman posición* (2013b).

315

L'oeil de l'histoire: remontages du temps subi (2010), analisa alguns pensadores e artistas que trabalham por e com a montagem; um deles é Christian Boltanski, e outro é Harun Farocki. Nesse livro, Didi-Huberman trabalha com o cinema, a fotografia e as artes visuais. No terceiro volume, *Atlas ou le gai savoir inquiet* (2011) – com tradução para o português de Portugal, *Atlas ou a gaia ciência inquieta* (2013) –, movimenta-se com o pensamento de Aby Warburg. *Peuples exposés, peuples figurants* (2012) é uma reflexão sobre como as maneiras e os modos de existência são concebidas atualmente, sendo que aqui o autor traz algumas questões da estética e da política. Um dos artistas que o autor trabalha nesse livro é Pasolini. O quinto volume, *Passés cités par JLG* (2015), é uma imersão nas obras do cineasta Jean-Luc Godard; e *Peuples en larmes, peuples en armes* (2016) aposta nas discussões políticas, trabalha com imagens dos filmes de Serguei Eisentein, como, por exemplo, *O encouraçado Potemkin*.

Além dos livros comentados, Didi-Huberman escreveu vários outros:

Invention de l'hystérie: Charcot et l'iconographique de la Salpêtrière (1982); *Mé-morandum de la peste: le flua d'imaginer* (1983); *Des démoniaques dans l'art, de J-M Charcot et P. Richer* (1984); *La peinture incarnée* (1985); *Fra Angelico: dis-semblance et figuration* (1990); *Le cute et le visage* (1992); *À visage découvert* (1992); *Saint Georges et le dragon* (1994); *L'empreinte* (1997); *Phases: essais sur l'apparition 1* (1998); *L'étoilement: conversation avec Hantai* (1998); *La demeure, la souche* (1999); *Ouvrir Vénus* (1999); *Être crâne: lieu, contact, pensée, sculp-ture* (2000); *L'Homme qui marchait dans la couleur* (2001); *Génie du non-lieu: air, poussière, empreinte, hantise* (2001); *Ninfa moderna. Essai sur le drapé tom-bé* (2002); *Gestes d'air et de pierre: corps, parole, souffle, image* (2005); *Ex-voto: image, organe, temps* (2006); *Le danseur des solitudes* (2006); *L'Image ouverte: motifs de l'incarnation dans les arts visuels* (2007); *La ressemblance par contact: archéologie, anachronisme et modernité de l'empreinte* (2008); *Survivance des Lu-cioles* (2009); *Ecorces* (2011); *Sur le fil* (2013); *Blancs soucis* (2013); *L'album de l'arte à l'époque du "Musée imagineire"* (2013); *Quelle émotion! Quelle émotion?* (2013); *Phalènes: essais sur l'apparition 2* (2013); *Sentir le grisou* (2014); *Essayer voir* (2014); *Ninfa fluida: essai sur le drapé-désir* (2015); *Sortir du noir* (2015); *Ninfa profunda: essai sur le drapé-tourmente* (2017); *Passer quoi qu'il en coûte, avec Nikki Giannari* (2017); *Aperçues* (2018).

De 2016 a 2018, na continuação das questões sobre as micropolíticas, Didi-Huberman vem pensando a temática da *Soulèvements/Sublevaciones/Le-vantes* (2017) tendo realizado uma exposição (e um livro) que percorreu a Fran-ça (Paris), Espanha (Barcelona), Argentina (Buenos Aires), Brasil (São Paulo), México (Cidade do México) e Canada (Montreal).

Montagem do pensamento

Realizo esse apanhado biográfico e bibliográfico para que se possa per-ceber que a questão da montagem no pensamento de Didi-Huberman, de acor-do com minha pesquisa, vem se constituindo pela margem desde 1992, inten-sificando-se nos últimos livros que compõem a série *O olho da história* e na sua atual discussão sobre *Soulèvements*. Trata-se de uma produção de pensamento

que o acompanha nos últimos 24 anos, em que a palavra-termo-ideia-conceito *montagem* atravessa o seu pensamento e a sua escrita. A escrita dos livros, que muitas vezes derivam de aulas e seminários, é um exercício de pensamento em movimento e em ato.

Assim como os textos em educação que buscam em Foucault e Deleuze, por exemplo, potência para desenvolver a escrita e a pesquisa, é em/com Georges Didi-Huberman que opero com o conceito de montagem como força do pensamento, pois entendo ser importante para a educação uma vez que utilizamos procedimentos para/ao escrever e para/ao organizar o pensamento. Acredito, com isso, ser potente a utilização desse pensador no campo da educação, principalmente pela contribuição e potência em lidar com o conhecimento por montagem, o qual pode ser utilizado em todos os campos, inclusive na educação.

Warburg e Benjamin colocaram em prática no caráter de “montagem” (*Montage*) do saber histórico produzido por eles. A ideia inicial do *Passagens*, em 1927-1929, é estritamente contemporânea a *Mnemosyne*, mas também às “montagens de atrações” cinematográficas de Eisenstein ou às “montagens de repulsas” surrealistas de Georges Bataille na revista *Documents*. (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 107).

317

Didi-Huberman opera com o conceito de montagem realizando estudos e pesquisas do *Atlas-Mnemosyne* de Aby Warburg; dos escritos fragmentários, do colecionismo e da montagem literária em Walter Benjamin, sobretudo no seu livro *Passagens*; do trabalho de edição e montagem de repulsas da *Revue Documents* de Bataille; dos textos e das colagens de Brecht, em *Diário de trabalho* e *ABC da guerra*; do movimento imagético e montagem das atrações, proporcionados no cinema por Eisenstein e Godard, e a montagem do pensamento de Michel Foucault, ao pensar a filosofia como história de maneira prática; e da problematização do pensamento e do tempo em Deleuze. Esses autores “revelaram, entre outros exemplos, a fecundidade de um tal conhecimento através da montagem: conhecimento delicado – como tudo o que diz respeito às imagens – simultaneamente repleto de armadilhas e pejado de tesouros” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 155).

A ideia de montagem está diretamente ligada à lógica fragmentária, utilizando os processos de escrita de Walter Benjamin,

[...] o que os fragmentos têm de incompleto, de inacabado, possibilita também outras associações, em particular a partir do intervalo [...] há na lógica fragmentária uma “teoria do intervalo” [...] o intervalo entre os fragmentos é determinante, pois é precisamente nesses intervalos que surgem os campos de possibilidades para novos nexos de compreensão. (JACQUES, 2015, p. 52).

318

A montagem é esse deslocamento de um espaço para outro, de uma temporalidade para outra. Um anacronismo. Brecht, com tesoura e cola, cortava as imagens de jornais e revistas para reorganizá-las em uma outra ordem de legibilidade (HONESKO, 2011). Podemos encontrar formas de pensar por montagem em Aby Warburg, March Broch, Walter Benjamin, Sergei Eisenstein, Carl Einstein, André Malraux, George Bataille, George Simmel, Franz Kafka, Marcel Proust, Igor Stravinsky. Didi-Huberman (2007, n. p.) comenta que esses autores operam como um verdadeiro pensamento por montagem “(*así lo llamo yo – conocimiento por el montaje*)”. Para Didi-Huberman, a montagem é um método e um procedimento moderno de conhecimento, e a partir da leitura que realizo da sua extensa produção, penso a montagem enquanto procedimento filosófico, gesto político e criação artística, dimensões não segmentadas ou hierarquizadas, mas que se entrecruzam na produção de um pensamento diferencial.

Procedimento filosófico

A montagem como procedimento filosófico coloca em funcionamento uma forma que permite pensar a diferença. Por isso, a montagem não pode ser tomada como simples arranjo de algo, mas está implicada na produção da diferença. Desse modo, ela é esse deslocamento de um espaço para outro, de uma temporalidade para outra. Para Didi-Huberman, a montagem é um método, um procedimento moderno de conhecimento.

O conhecimento pela montagem foi uma resposta das vanguardas modernas aos excessos da própria modernidade, de sua cientificidade “positivista”, uma resposta contra os diferentes fechamentos metodológicos funcionalistas do positivismo mas também contra os formalismos estetizantes, ambos ainda dominantes em diferentes campos disciplinares. (JACQUES,

Em uma entrevista de 2007, ao falar sobre a imagem, Didi-Huberman (2007, n. p.) comenta que a imagem é o que dura apenas um instante, um instante momentâneo, um instante qualquer – “*Eso es la imagen. La imagen es una mariposa. Una imagen es algo que vive y que sólo nos muestra su capacidad de verdad en un destello*”. E, como observamos em Deleuze, o instante qualquer é o que conecta a imagem, ou seja, uma montagem.

Em *Imagens apesar de tudo*, Didi-Huberman (2012b, p. 156) trabalha com a noção de montagem como abertura, como diferença e diferenciação, quando cria uma cisão no que está reunido e conecta o que está separado. A montagem opera por nexos de sentidos que aproximam as imagens para produzir outra imagem, ou uma questão. A montagem faz pensar, faz ver, torna possíveis as diferenças, dá a ver outra possibilidade de conhecimento. Isso fica claro quando Didi-Huberman comenta que a montagem oferece “singularidades múltiplas, suscetíveis de diferentes, ou de diferenças”.

319

A montagem é uma exposição de anacronismos naquilo mesmo que ela procede como uma explosão da cronologia. A montagem talha as coisas habitualmente reunidas e conecta as coisas habitualmente separadas. Ela cria, portanto, um abalo e um movimento: O abalo. Estamos fora de nós. O olhar vacila e, com ele, aquilo que ele fixava. As coisas exteriores não são mais familiares, elas se deslocam. Qualquer coisa ali se tornou muito leve, que vai e vem. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 6).

Em *Diante do tempo*, Didi-Huberman (2015a, p. 133) cita Benjamin para falar do processo de montagem enquanto método e forma de conhecimento. Diz que o historiador remonta os “restos”, esses fragmentos históricos que conectam sentidos, porque se faz necessário para entender e conhecer “a dupla capacidade de desmontar a história e de montar junto os tempos heterogêneos, Outra como Agora, sobrevivências com sintomas, latências com crises...”. Com isso, “não se pode jamais separar o objeto de um conhecimento e seu método – ou seja, seu estilo”.

No processo de montagem, utilizam-se os restos, o que sobra, os farapos e resíduos desses fragmentos diferentes, heterogêneos, que conectam e

criam outra coisa, sempre em um processo que necessita desmontagem-remontagem-montagem, mas que não é a síntese dialética. Para que a montagem seja pensada como método e forma de conhecimento é necessário utilizar o procedimento de desmontagem e montagem. Montagem entendida, dessa forma, como uma aproximação e uma transgressão das fronteiras disciplinares (JACQUES, 2015), pensando com isso o que é diferencial.

Assim, para Didi-Huberman (2007, 2009, 2010d, 2012c, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2016, 2017c, 2018), a montagem significa uma renúncia à totalização unificadora e imobilização temporal, optando por tempos e espaços heterogêneos que se confrontam, se cruzam e abrem sempre para a criação de outras configurações. Por isso, poderíamos tomar nossas teses, dissertações, artigos, capítulos de livro, como tábuas de montagem, funcionando como um aparelho concreto de pensamento, o que exige sempre uma leitura recomeçada para sacudir as familiaridades dos nossos modos de pensar a educação.

320

A partir da problematização arqueológica de Foucault, Didi-Huberman (2014) problematiza esse lugar do "quadro", tal como esse espaço comum onde se opera com os seres de modo ordenado, onde se encontraria o nexos entre as palavras e as coisas. Para esburacar essa história do mesmo, Didi-Huberman traz a possibilidade da tábua como esse trabalho sempre por fazer que resiste ao emparedamento do humano. Isso transforma o conhecimento em seu suporte, modo de exposição e disposição, o que arrasta também seu conteúdo. Nessa lição com um pensamento mais inventivo,

Escrever – que se trate de *Ficciones* ou de crônicas, de poemas ou de ensaios documentários – consistiria, pois, sob esse ângulo, em formar um atlas ou a cartografia desorientadora de nossas experiências incomensuráveis (o que é muito diferente de fazer o relato ou o catálogo de nossas experiências comensuráveis). (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 244).

Gesto político

Justamente nessa perspectiva, não de forma excludente, mas como uma composição, pode-se tomar a montagem também como um gesto político, tal como um belo tormento. Didi-Huberman realiza um exercício de montagem do pensamento aproximando em sua escrita as imagens e as palavras. É importante

dizer que montagem não é uma simples composição, uma simples aproximação.

Em *Diante do tempo* Didi-Huberman (2015a, p. 123) comenta, pensando com Benjamin, que o historiador “vive sobre um monte de trapos: é o erudito das impurezas, dos restos da história. É o arqueólogo do inconsciente da história”. O historiador é um trapeiro, “mas também uma criança que, como bem se sabe, utiliza qualquer dejetivo para constituir uma nova coleção” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 119). Pode-se pensar os restos como fragmentos que podem ser utilizados de diferentes formas e o historiador (ou o sujeito que escreve) como aquele que está olhando para esse conjunto, mas utilizando um olhar de montador, que ao olhar o todo desmonta para depois remontar.

Benjamin vai dizer, ao falar sobre a montagem, que “este trabalho deve desenvolver ao mais alto grau a arte de citar sem aspas. A teoria dessa arte está em correlação estreita com a da montagem” (BENJAMIN, 2009, p. 500). Para Benjamin, a montagem é um método de trabalho,

[...] o método desse trabalho: a montagem literária. Não tenho nada a dizer. Somente mostrar. Não vou roubar nada de precioso nem me apropriar das fórmulas espirituosas. Mas sim, dos arranjos, dos restos: não quero fazer o inventário disso, mas permitir-lhes obter justiça da única maneira possível: utilizando-os. (BENJAMIN, 2009, p. 502).

321

A montagem é operada como utilização de restos, de fragmentos, criando e dando condição a uma legibilidade e uma visibilidade dos rastros, ou desses pequenos fragmentos que estilhaçam o pensamento e montam outro. A montagem torna visíveis – dá a ver outras possibilidades –, o pensamento e uma escrita como uma real modificação, “para além dos puros aglomerados, aquém de toda síntese, o conhecimento por montagem faz pensar o real como uma modificação” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 156). Um efeito de estranheza que permite a singularização e um acesso a novas formas de observar as coisas, uma outra política.

A desmontagem é um movimento de sintomatologização, de interrogação da própria historicidade para pensar que imagens se estão produzindo. A montagem, pode ser, dessa forma, a produção do novo, de um pensamento da criação (DELEUZE, 2009). Para montar, necessita-se primeiro desmontar. Para montar, é preciso repetir. Juntar imagens que inventem outras e novas relações,

arriscar, fracassar. Isso é o que pode permitir a comunicação da diferença.

Desmontar é realizar um procedimento como a máquina de Elida Tessler. Ao se fazer isso, tem-se a possibilidade de modificar a sua configuração. Podemos criar pilhas, montes, constelações, podemos abrir novas analogias, novos trajetos no pensamento. Ao cortarmos o pensamento, ao fragmentarmos a escrita, ao nos colocarmos na experiência de montá-los, podemos observar melhor os sintomas do presente e abrir frestas e possibilidades de pensar e escrever diferentemente em educação. “É de fato de montagem ou de re-montagem que se deve falar, pois, enquanto procedimento, a montagem supõe a desmontagem” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 132).

E qual a força política de não pensar mais o mesmo e apostar em funcionamentos por montagem? Didi-Huberman (2015a, p. 131) dirá que “uma imagem que me desmonta, é uma imagem que me interrompe, me interpela, uma imagem que me deixa confuso, privando-me momentaneamente de meus recursos, faz-me perder o chão”. A desmontagem seria um gesto político de dar a ver outras possibilidades, dessa forma, desmontar para ver melhor os sintomas do presente. Trata-se de outra relação com a tradição – mas ainda se trata dessa relação. Um efeito de estranheza que permite uma singularização um acesso a novas formas de observar as coisas (DIDI-HUBERMAN, 2013c).

322

Criação artística

Desmontar mostra uma descontinuidade, e, como procedimento, a montagem supõe a desmontagem. Para criar a obra *Carta ao pai*, Elida Tessler teve que desmontar, criar fragmentos, sendo que se pode entender, dessa forma, a **montagem como criação artística, intrinsecamente ligada ao gesto político, algo que faz pensar, ou seja, como procedimento filosófico**. Para Didi-Huberman (2013b, p. 102) a arte mostra a força política, expondo em um duplo sentido, “*en el doble sentido del término – argumento de discurso y disposición de imágenes. [...] El arte según Brecht desmonta y vuelve a montar la historia para mostrar su tenor político*”.

A arte decompõe a ordem das coisas, “*hace surgir y adjunta esas formas*

heterogéneas ignorando todo orden de grandeza, toda jerarquía, es decir, proyectándolas en el mismo plano de proximidad” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 78). A criança, quando aprende a ler, realiza um processo de montagem, desmontagem, remontagem da palavra lida e escrita, em um procedimento de conhecimento para ver como a palavra escrita e falada funciona, assim como

[...] se desmonta um relógio, ou seja, como se disjunta minuciosamente as peças de um mecanismo. Enquanto isso, o relógio para de funcionar, é claro. Entretanto essa parada – *die Dialektik im Stillstand* – provoca um efeito de conhecimento que, de outra forma, seria impossível. Pode-se desmontar as peças de um relógio para aniquilar com o insuportável tique-taque da contagem do tempo, mas também para entender melhor como funciona, e até mesmo para consertar o relógio defeituoso. Esse é o duplo regime descrito pelo verbo desmontar: de um lado, a queda turbilhonante, de outro, o discernimento, a desconstrução estrutural. (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 131).

Por isso, trata-se sempre de uma questão política, de lampejos, de uma micropolítica dos vaga-lumes. Didi-Huberman (2011b) trabalha com a ideia de lampejos, de palavras-lampejo e imagens-vagalumes. É uma imagem de pensamento que fala de pequenas luzes como vaga-lumes. A imagem não é dele, mas sim de Pasolini, ao escrever em 1941 uma carta a um amigo de infância. Nessa carta Pasolini diz ver pequenos pontos brilhantes a dançar no escuro do tempo, uma dança dos vaga-lumes.

Em 1941 Pasolini fala do aparecimento dos vaga-lumes, de um processo de experiência que potencializa as vidas, mas, em 1975, 34 anos depois do aparecimento dos vaga-lumes, Pasolini escreve outra carta, falando do desaparecimento deles: “os vaga-lumes desapareceram, esses sinais humanos da inocência aniquilados pela noite – ou pela luz feroz dos projetores – do fascismo triunfante” (PASOLINI apud DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 26). Pasolini fala da situação política da Itália, depois de vencido o fascismo nos anos 30 e 40, depois de pensar que o autoritarismo e o fascismo estariam mortos se depara com o alerta de Foucault sobre “o amor pelo poder” e sobre os microfacismos que nos habitam.

Os vaga-lumes desapareceram na ofuscante claridade dos ferozes proje-

tores [...] desapareceram nessa época de ditadura industrial e consumista em que cada um acaba se exibindo como se fosse uma mercadoria em sua vitrine, uma forma justamente de não aparecer. (DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 30-38).

O quanto isso nos faz pensar em se tratando da escrita acadêmica? Do que a educação tem para falar do que se passa no presente? Pasolini, ao falar desse desaparecimento dos vaga-lumes, fala do declínio da experiência no contemporâneo, o que leva a pensar o quanto de vida há no que pensamos e escrevemos em educação. O que faz pensar nos fascismos que arrastamos em nossas produções e modos de vida. O que faz pensar em nossas patrulhas morais. A questão da política é central no texto de Didi-Huberman, assim como para este texto, o qual quer pensar em pequenos pontos de luzes, no escuro de nosso tempo, para novas possibilidades de pensar a escrita acadêmica em educação. Porém, não se trata aqui de uma iluminação nos moldes iluministas. Trata-se de uma micropolítica do texto. Uma micropolítica da escrita. Uma micropolítica dos lampejos e dos vaga-lumes.

324

A montagem é um procedimento, uma criação, que permite um processo de interrupção, sendo possível sobrepor partes distintas. Didi-Huberman utiliza a montagem como um deslocamento, como uma descontinuidade no tempo e no pensamento. Mas, para isso, é necessário desmontar, ou seja, o procedimento de montagem inicia com o desmontar a ordem; criam-se, assim, intervalos, e deixa-se em suspenso, possibilitando ver as latências e lampejos deslocando sentidos de lugares. Depois, remonta-se, podendo-se dar a mesma ordem de antes, ou remontando outras configurações possíveis. Nessa remontagem, podemos ter outra imagem de pensamento, outro texto, outra montagem de sentidos.

A montagem é uma "decantação do tempo" (DIDI-HUBERMAN, 2015a), uma forma de pensar o mundo criando algo diferente, como um ato de compreensão pedagógica, como montagem dos sintomas do presente. A montagem produz um choque entre as imagens, fazendo que se produza outra, outro intervalo de tempo e outros instantes quaisquer – *"Para hacer un montaje tiene que haber un choque entre dos imágenes y, generalmente, de este choque surge una tercera"* (DIDI-HUBERMAN, 2007, n. p). Assim, pode-se pensar que a montagem atua na

perspectiva dos sentidos, dos nexos, e não dos significados, justamente porque não opera no mundo duplicado da representação.

Na montagem, não existe uma ordem *a priori*, ou uma lei de composição e de organização; monta-se a partir do acontecimento, das composições (DELEUZE, 1985). É uma colisão, e não uma justaposição (DELEUZE, 2009) no intervalo dos instantes, na produção de encontros e de distanciamentos, na associação e dissociação. E, para montar, é preciso repetir, conversar com a tradição. Com as tradições. Juntar imagens que inventem outras e novas composições.

O processo de montagem compõe diferentes constelações, trata-se de uma forma complexa e generalista de conhecimento, uma compreensão sinóptica que cruza diferentes campos e disciplinas, e que não pode ser engessada como uma simples metodologia operacional. O importante não seria qualquer tipo de resultado final, fixo, mas sim o próprio processo aberto, uma renúncia do fixar. A partir dos diferentes intervalos – entre as diferentes remontagens de um mesmo painel, entre as montagens de diferentes painéis e, também, entre as imagens de cada montagem – podem surgir outros nexos, a partir de associações, choques ou tensões entre as imagens, podem surgir relações inesperadas, outras constelações imprevistas, provocando uma série de inversões, rupturas, descontinuidades, emergências, anacronismos e sobrevivências (*Nachleben*). (JACQUES, 2015, p. 69-70)

325

Didi-Huberman trabalha a montagem como procedimento de remontagem, que se ocupa dos trapos, dos pormenores que dão legibilidade a um conjunto de pensamento que desloca e inquieta a vida. Monta-se o pensamento colando nossas coleções de palavras (lidas, ouvidas, tomadas, pensadas, traduzidas). Somos montados por discursos que nos atravessam, certo anacronismo das palavras e do pensamento. A montagem é uma forma de pensar como procedimento que busca “formas mais complexas de ver, aprender a realidade” e como método do conhecimento “como método de criação, problematização e exposição de ideias” (JACQUES, 2015, p. 48).

Pensa-se, assim, a montagem como criação artística, como uma ruptura, uma possibilidade de pensar diferente sempre agenciada com um gesto político, “*es un work in progress permanente, es working progress de la reflexión y*

de la imaginación, de la búsqueda y del hallazgo, de la escritura y de la imagen” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 19). O pensar diferencial, com a montagem, cria pequenas rupturas no sistema do pensamento e da escrita acadêmica, pequenas brechas, e “no hay que temer las brechas [...] Por dichas brechas, se sacan a la luz esas razones opuestas” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 89), a micropolítica dos vaga-lumes.

Montagem do pensamento e da escrita em educação

Nesta última lasca retoma-se, como sistematização, o entendimento da montagem como forma de pensamento, como um método de conhecimento, perpassando o procedimento filosófico, gesto político e criação artística. O conhecimento por montagem opera com as diferenças, com a conexão de fragmentos, de intervalos e instantes quaisquer, sem buscar a totalidade, a universalidade, a unidade. Separa o que está reunido e conecta o que está habitualmente separado. A ideia de montagem não parte de “ideias já dadas, de nexos prontos, ao contrário, busca encontrar possíveis nexos ainda não conhecidos durante a própria prática (exercício ou jogo) da montagem” (JACQUES, 2015, p. 69).

326

Entende-se, com Didi-Huberman (2007, 2009, 2010d, 2012c, 2013b, 2013c, 2014, 2015a, 2016, 2017c, 2018) que a montagem se debruça para olhar como se dá a relação entre as coisas. Esse procedimento funciona desnaturalizando o olhar para operar com o conhecimento por desmontagem e remontagem, problematizando a perspectiva da representação e do sujeito. Para Didi-Huberman, a montagem é a arte de produzir esta forma que pensa a diferença. Montagem, então, como uma aproximação e uma transgressão das fronteiras disciplinares.

Essa diferenciação da montagem pode ser entendida como um processo de singularização, ou seja, uma “montagem das singularidades”. No processo de montagem da escrita acadêmica e do pensamento em educação, lida-se com singularidades – do texto, do autor, do escritor, do leitor. A montagem de um texto realiza-se com escolhas dos fragmentos, das miudezas, dos pormenores de pensamento, das singularidades, mas também atravessada pelas políticas editoriais,

pelos prazos institucionais, pelas regras acadêmicas.

Cabe lembrar que a montagem não apressa a conclusão de nada, nem fecha ou enclausura. A montagem abre as possibilidades e não as "esquemati-za abusivamente. Quando nos permite aceder às singularidades do tempo e, por conseguinte, à sua multiplicidade essencial" (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 156). A montagem, assim, pode ser tomada como uma escuta flutuante, atenta às redes de detalhes, às tramas sensíveis formadas pelas relações entre as coisas, os trapos, restos e fragmentos.

Gabriela Almeida faz um alerta importante sobre o uso do conhecimento por montagem na operação com a imagem, lembrando que não é um método a ser reproduzido, "menos ainda o autor sugere ou incentiva que se impute aos seus procedimentos qualquer universalidade num sentido metodológico estrito" (ALMEIDA, 2016, p. 34). Ou seja, não é uma fórmula, mas "uma postura, uma revisão de conceitos e processos e uma proposta de abordagem das imagens que não passa por constituir um conjunto de regras ou um modus operandi a partir do qual as imagens devem ser analisadas" (ALMEIDA, 2016, p. 34).

327

Como se pode perceber minimamente nesta escrita, Didi-Huberman opera com o pensamento por montagem como procedimento filosófico, gesto político e criação artística e "talvez ele defenda tanto a montagem pois é – como de certa feita todos nós somos – feito a partir dela. Todos somos montagens de imagens, textos, experiências" (CAMPOS, 2017, p. 287). Poderíamos, desse modo, nomear Georges Didi-Huberman como um filósofo da montagem.

A partir de tais discussões conceituais, posso perguntar: existe uma montagem da escrita? Como ela sobrevive? Como existe e resiste? Como se dá a escrita como imagem e montagem do pensamento em educação? Como montar uma escrita? Como pensar a montagem em uma escrita acadêmica em educação? Podemos ver a montagem no campo do cinema e das imagens, mas como cartografar, ou narrar, a montagem do pensamento na escrita acadêmica em educação?

O conhecimento por montagem, no estudo que Georges Didi-Huberman realiza de Warburg, Benjamin, Bataille, Brecht, Eisenstein e Godard, entre outros, propõe uma abertura, uma criação de algo novo no choque produzido pelas imagens e palavras. Dessa maneira, falar da escrita acadêmica e da montagem do pen-

samento em educação é ocupar-se dos fragmentos da escrita e do pensamento, dos restos, dos trapos que vazam pelas brechas do instituído, mas que também falam do instituído.

Mas por que uma montagem? Em que a montagem difere de uma constituição epistêmica padrão? E por que pensar isso em educação? Didi-Huberman ajuda a responder dizendo que a montagem dá a ver e não mostra algo, trabalha com um regime de legibilidade e tem como papel fundamental, no processo de conhecimento, estabelecer “ressonâncias ou diferenças com outras fontes, imagens ou testemunhos” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p.155). Para o autor, o conhecimento está em movimento e não está condicionado a uma única possibilidade, a uma única imagem. Assim, “trata-se, ao contrário, de pôr o múltiplo em movimento, de não isolar nada, de fazer surgir os hiatos e as analogias, as indeterminações e as sobredeterminações em jogo nas imagens” (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 155). Portanto, um deslocamento do pensamento reflexivo para um pensamento que coloca problemas.

328

A montagem difere por esse movimento de construção intermitente e pelo que ela dá a ver, o que torna legível. A montagem difere como forma de pensamento não dogmático para produzir uma forma a fim de tornar possível pensar a diferença. Assim,

[...] não é a montagem que, num filme, se encarrega da mostração das diferenças? Precisamos de montar o que não podemos ver, para, se possível, dar a pensar as diferenças entre algumas mómodas visuais – separadas, lacunares – como uma forma de dar a conhecer apesar de tudo aquilo que é impossível ver inteiramente, aquilo que permanece inacessível como um todo. (DIDI-HUBERMAN, 2012b, p. 176).

Para pensar outras possibilidades com a escrita acadêmica, talvez o conceito de montagem possa auxiliara produzir outros sentidos. Para tanto, a partir das discussões já realizadas – principalmente nas cart[a]extos sobre escrita, sobre o pensamento e sobre o uso das cartas –, pode-se dizer que uma escrita por montagem em educação poderia funcionar a partir de algumas operações.

Uma primeira questão diria respeito ao funcionamento de desmontagem, ou seja, ficarmos atentos e atentas às forças que atravessam a escrita acadê-

mica, sejam elas as políticas dos programas de pós-graduação, sejam as políticas editoriais, os financiamentos ou os prazos institucionais, entre tantas outras. Com isso, não se quer dizer que essas questões estão sendo denunciadas e devam ser abolidas; pelo contrário, trata-se, em um primeiro momento, de entender como funcionam, para, junto a isso, produzir outras composições possíveis. Um modo de ficarmos atentos aos sintomas que aparecem e desaparecem a todo momento.

Essa escrita por montagem também poderia perguntar pelas imagens de pensamento que estamos produzindo quando escrevemos dissertações, teses, capítulos de livros e artigos em educação e, a partir disso, tomar posição. Operar com a escrita por montagem pode significar tomar posição de renúncia à fixidez, buscando sintomatologizar, ao modo de Nietzsche (2006), os sintomas do presente, tomando esses restos da história para, por meio da escrita, juntar autores, conceitos, imagens, discussões, ideias, traços ainda não reunidos, ainda não arranjados dessa forma. Trata-se de pequenos deslocamentos, e não de uma grande revolução. Trata-se de uma micropolítica dos vaga-lumes. Trata-se de produzir outras legibilidades, tornar visíveis, dar a ver e pensar outras possibilidades em educação.

329

E, quando conectamos o não habitual, não estamos produzindo outros sentidos? Quando problematizamos a lógica da representação com a verdade original e o sujeito fundante na pesquisa e na escrita em educação, não estamos pensando de outros modos? E pensar de outros modos em educação não exigiria, necessariamente, ler e escrever de outras formas?

Assim, montar a escrita e o pensamento em educação poderia ser dar a ver a diferença em brechas. Didi-Huberman (2012b, p. 176) diz com as palavras de Godard que “a montagem [...] é o que faz ver”, é aquilo que transforma o visível e o legível, “é uma forma de a situar claramente à altura do pensamento”. Ao montar o pensamento em uma escrita acadêmica na área da educação, seja ela em artigos, livros, teses, dissertações ou ensaios, está se arranjando uma forma que pensa e que pode produzir efeitos em quem vai se encontrar com essa leitura. A questão aqui pautada é como pensar esse arranjo por montagem para tornar possível não se pensar mais o mesmo, como um gesto ético, estético e político, nestes tempos contemporâneos de declínio da experiência.

E como pensar essa possibilidade em tempos em que a escrita acadêmica se dá em condições de possibilidade de hierarquizações, contagens e cálculos entre programas de pós-graduação, universidades, pesquisadores e alunos? Essa é uma das condições que vêm atravessando a escrita acadêmica. Além disso, pode-se citar, como já comentado na carta sobre a escrita, as parcerias nos grupos de pesquisa, as escritas compartilhadas com pares em eventos, em conversas, nas disciplinas acadêmicas e seus estudos, bem como movimentos mais coletivos de escrita como possibilidades de criação de brechas.

Somos subjetivados por um tipo de escrita e de arranjo do pensamento em que a escrita é tomada majoritariamente em sua função explicativa, prescritiva, normativa e, por que não, moralista. Alguns autores – como, por exemplo, Sandra Corazza, Julio Groppa Aquino, Jorge Ramos do Ó, Walter Kohan, Carlos Skliar, Jorge Larrosa, Luciano Bedin –, que utilizo no processo deste texto, desenvolvem um deslocamento na escrita acadêmica rompendo com as imagens tradicionais e criando uma escrita mais inventiva, uma escrita acadêmica outra na universidade.

330

Escrevemos em um tempo que valora a rapidez como virtude, a produção em massa de artigos, a novidade pela novidade, lendo e elegendo somente o que é útil para a pesquisa, lendo e escrevendo opinião, sem se descentrar de si, em que a rinação necessária fica esvaziada de sentido. Escrevemos para pertencer, para pontuar, para mostrar habilidades e o valor profissional. Como traz Larrosa (2016a), escrevemos a partir dos critérios que se supõem ser do avaliador. Mas como lê o avaliador? E aqui não se trata de uma denúncia da escrita acadêmica como vem funcionando, até porque é de dentro da academia que escrevemos, mas de um gesto político de produzir alguns esburacamentos, ao modo de Kafka (2009), para respirarmos minimamente outras coisas.

Trata-se muito mais de retomar a já conhecida fala de Foucault quando diz que a escrita pode ser perigosa, pode ser pensada como fogos de artifício, como coisas que fazem explodir. Por isso essa aposta em uma micropolítica dos vaga-lumes. Didi-Huberman (2011b) traz que a questão dos vaga-lumes é política e histórica, porque pode funcionar como uma genealogia do poder, chamando atenção para essas pequenas luzes que, mesmo em tempos de fascismos mais

profundos, de redução da diferença, poderiam iluminar a noite com alguns lampejos de pensamento.

Pode-se tomar outra pista para montagem do pensamento e da escrita em educação, a montagem das diferenças. Na palavra e no campo da educação, existem muitas singularidades presentes e também um jogo de forças de seu aniquilamento, cabendo aqui uma questão: como pensamos os processos de montagem das diferenças na escrita em educação? Como pensar a diferença nas escritas em educação que vêm funcionando majoritariamente na perspectiva da identidade e da representação? Quais são os dispositivos que atravessam nossas relações com a linguagem, com a leitura e com a escrita?

O processo de montagem da escrita e do pensamento, entendo, também é feito do colecionar, do catar trapos, restos, uma vez que “significa reivindicar-se colecionador de todas as coisas e, mais precisamente colecionador de trapos do mundo” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 119). Assim, a montagem do pensamento e da escrita em educação poderia ser pensada com os pequenos fragmentos catados de autores, colegas, professores, seminários, grupos de pesquisa, grupos de orientação, conversas que nos proporcionam as condições de possibilidade para desenvolver uma ideia, um conceito. Parece dizer o óbvio, mas somos catadores de palavras para a montagem da escrita e do pensamento. Todavia, isso desaparece em grande parte das escritas em prol de um texto limpo, higienizado, estruturado, que se mostra como pensamento conclusivo.

Como iniciei dizendo, com Deleuze, a montagem está no intervalo. Lembrando, novamente, a imagem da máquina de Elida Tessler, pode-se dizer que “todo o interesse está no intervalo da coisa desmontada e o tempo do conhecimento pela montagem” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 140). Seria necessário ficarmos atentos e atentas à montagem da escrita em educação acontecendo no intervalo, no catar e colar, de uma palavra à outra. Porque é aí que coisas interessantes podem acontecer no pensamento.

A partir disso, esse conceito e também procedimento de pesquisa, que é também como procedimento filosófico, político e criativo, tem ajudado a pensar pequenos deslocamentos. Isso porque buscaria entender quais são as ferramentas usadas nessa escrita, quais autores, quais modos de olhar são produzidos, to-

mando a escrita como montagem textual que produz imagens de pensamento, podendo ser imagens mais dogmáticas ou mais diferenciais (DELEUZE, 2009). Trata-se de interrogar o objeto e o próprio modo de olhar como, o que e por que escrevemos em educação e o que estamos nos tornando no presente.

Tal modo de lidar com o pensamento em educação funcionaria com o saber como corte descontínuo, buscando produzir outras ficções educacionais. Como seria possível pensar em uma montagem em educação que fracture as coisas já feitas para gerar certo movimento? Isso não significa negar a tradição acumulada até aqui, mas produzir uma relação mais fabulativa e menos sagrada com ela. Como argumenta Skliar (2014), a escrita passa pelos processos de pertencimento cultural, de decifração de códigos, por moralização, por tipos de utilitarismos e pela identidade. Mas passa também pela dificuldade em suportar o mundo e a si mesmo, pela experiência do limite, pela necessidade de ficcionar outras realidades para se continuar vivendo. Entretanto, trata-se de um uso da ficção não como o outro da verdade (uma vez que a própria verdade é uma ficção que esqueceu sua condição), mas como invenção e, portanto, afirmação (MOSÉ, 2016).

332

A montagem pode ser, assim, tomada como um ato de compreensão pedagógica, como montagem dos sintomas do presente, um choque entre as imagens fazendo com que se produza outra possibilidade de ver (DIDI-HUBERMAN, 2015a). A montagem como procedimento ocupa-se dos trapos, dos pormenores que dão legibilidade a um conjunto de pensamento que desloca e inquieta. As escritas acadêmicas produzidas em educação dão-se em específicos campos discursivos, em relações de forças que disputam sentidos e produzem modos de pensar e existir.

Por isso, quando Deleuze (2006) problematiza a imagem dogmática do pensamento, é justamente para deslocar o pensar como solucionador de problemas, como explicação ou reflexão, para o ato de colocar problemas. O pensar estaria vinculado à experiência, uma vez que esta seria “fruto de um encontro com um signo alheio que desde sua exterioridade nos modifica, nos apaixona, nos faz padecer. Só pensamos quando somos provocados desde fora do nosso poder, de nosso saber, de nossa identidade pessoal” (LÓPEZ, 2008, p. 55).

Assim, escrever sobre educação implicaria pensar o que estamos viven-

do nesse campo e como somos afectados, pois maneiras de pensar e viver estão implicadas nos modos de ler e escrever. Daí a necessidade de se escapar, em fresas, do senso comum, do bom senso, da reconição, colocando em dúvida o próprio pensamento, fazendo criar aquilo que ainda não existe (CORAZZA, 2006).

Uma escrita operada por montagem, que buscaria funcionar como procedimento filosófico, criação artística e gesto político, problematiza os efeitos de verdade e nossos modos de existência para criar outras possibilidades. Desse modo, a escrita funcionaria como um gesto, um ato “para ver se existe uma intensidade que produza alguns efeitos” (CORAZZA, 2006, p. 26).

Escrever sobre as imagens é inicialmente escrever. [...] É procurar todas suas energias na própria escritura, é abrir as possibilidades poéticas e filosóficas de conseguir algo – uma palavra, um texto, um estilo particular que daria conta dessa imagem particular – a partir de uma mudez primeira. É preciso, por isso, uma espécie de coragem: coragem de olhar, olhar ainda, coragem de escrever, escrever apesar de tudo. (DIDI-HUBERMAN, 2006b, p. 3).

333

A escrita e o pensamento em educação, atravessados pelo conceito de montagem, poderiam, pois, produzir possibilidades de tomarmos a escrita como um modo mais intensivo de nos conduzirmos, como diria Aquino (2011). Um tipo de experiência que corte o saber, que faça com que nos estranhemos com a vida, que transforme o que pensamos e o modo como vivemos, em brechas. Como não renunciar ao exercício de pensamento quando escrevemos em educação?

A partir disso, pode-se pensar, junto com Larrosa (2016a), que talvez operar com a escrita como montagem do pensamento em educação nos faça pensar que a leitura e a escrita não são somente uma tarefa do pesquisador, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. Seria uma operação que, além de problematizar teorias e métodos, problematiza a própria escrita, quando ela é tomada não como mera expressão do pensamento, mas como possibilidade de pensar de outros modos, como já nos alertou Luciano Bedin (COSTA, 2017a, 2017b) ao falar sobre a Política do Texto. Dessa forma, para Didi-Huberman (2007, 2009, 2010d; 2012b; 2013c; 2013b; 2014; 2015a; 2016; 2017c; 2018), o conhecimento não está separado de seu estilo. Não tem como falarmos de uma escrita acadêmi-

ca outra em educação sem tentar realizar uma outra forma de escrita e de problematização do pensamento.

Questionamos tanto a necessidade da liberdade da pesquisa em educação, do espaço público e coletivo de se dizerem várias coisas e de vários lugares, mas esquecemos que o que é dito e escrito está disciplinado para dizer como tem que ser dito, de um modo (LARROSA, 2016a; COSTA, 2017a, 2017b). E isso é muito diferente da defesa de um vale-tudo na escrita acadêmica em educação ou da defesa do isto ou aquilo. Não se advoga por uma escrita que abandone sua função expressiva e comunicativa. É claro que não. Não se trata da escolha pelo pensar ou pelo saber acumulado, pelo sentido ou pela significação, porque necessitamos do acúmulo de toda a tradição, das questões técnicas e tudo mais. O que estou querendo dizer é apenas que a repetição do mesmo desse acúmulo e produzida da mesma forma corre o risco de operar uma escrita afastada das forças e dos problemas que lhe dão sentido (LÓPEZ, 2008).

334

Um texto acadêmico precisa ser compreensível e generoso, mas isso não garante que dará o que pensar. Por isso a necessidade de um texto que traga problemas, que dialogue com a tradição para pensar com os outros, que esteja envolvido com o mundo e não se apresente apenas como um sistema fechado de ideias, como ilustração de um pensamento pronto e como patrulha das fronteiras disciplinares.

Trata-se de uma postura política de assumir-se nesse jogo, entendendo suas regras, mas não abrindo mão do exercício do pensamento (que se dá sempre em uma língua, e não em um vazio abstrato), e de afetar e ser afetado pelo exercício de vida, leitura e escrita em educação. Se escrevo em uma área que tem como forte temática a formação humana, como abrir mão de nos formarmos, de nos transformarmos por meio de nossas práticas de escrita? Como nos colocarmos e colocarmos nossas escritas junto a outras escritas? Como montamos nossa escrita em educação? E como criar nexos e brechas na escrita acadêmica em educação?

Para finalizar esta escrita quero trazer o documentário de François Caillat, cineasta francês, lançado no ano de 2014, chamado *Foucault contre lui-*

-même (Foucault contra si mesmo). Nesse audiovisual, nos últimos seis minutos, Didi-Huberman realiza uma fala sobre o processo de pensamento de Foucault. Comenta que o pensamento de Foucault, nessa diversidade de assuntos que tratou e áreas de conhecimento que perpassou, é um pensamento de criação de “relações entre as coisas que não tem ligação”, criando dessa forma analogias, “um saber de coisas desapercibidas”.

Didi-Huberman fala que Foucault operava o pensamento por montagens, “quando se fazem montagens, atravessando as fronteiras para juntar coisas que não seriam correlatas, cria-se um saber invulgar, criam-se relações a partir de montagens”. Continua dizendo que essas montagens podem se desenvolver de duas formas diferentes, uma dando errado, sendo inútil ao próprio pensamento e outra de modo fecundo, “algo que revela coisas até então ignoradas”. Para Didi-Huberman, Foucault fez isso muito bem.

Nesses poucos minutos de fala, Didi-Huberman apresenta, no pensamento de Foucault, um dos principais usos da montagem enquanto forma e método de conhecimento, o que possibilita atravessar as fronteiras disciplinares e dos campos territórios do saber e do pensamento. Um processo de desterritorialização do pensamento.

335

Atravessar fronteiras é criar brechas. É montar outras possibilidades de ver e fazer uma escrita acadêmica outra em educação.

[CARTA PENSAMENTO]

Recoin Blue – Porto Alegre, de 10 de novembro de 2017 a 19 de novembro de 2017

PARA CONTINUAR

Em 6 de agosto de 1988 Deleuze (2016, p. 348) escreve uma carta a Dionys Mascolo: “Eis que escrevo novamente a você, não para lhe importunar nem para solicitar outra vez uma resposta, mas na verdade *para continuar*, como que em surdina, uma conversa latente que as cartas não interrompem, ou então como um monólogo interior...”.

336 O que produz um ato de pensar são os encontros que realizamos com determinadas forças e signos. Algo nos força a produzir uma imagem que escapa ao que já está dado. Nessa mesma carta Deleuze comenta que existem muitas maneiras, nos autores que ele admira, “de introduzir categorias e situações concretas como condição do puro pensamento”. Gostaria de continuar essa conversa falando do pensamento, de uma imagem de pensamento que escapa à representação.

Traçarei uma escrita utilizando principalmente a problematização de Deleuze, mas não esquecendo da multidão que escreve comigo⁴⁷⁹, daqueles que já pensaram questões parecidas e que operam com um pensamento da diferença rompendo com uma imagem dogmática do pensar. Mas, para montar a imagem do pensamento precisamos primeiramente desmontá-la. Entendemos (falando com outros) que a imagem do pensamento e um plano de imanência é um agenciamento de conceitos, “uma imagem seria então um conjunto de coordenadas que não somente orientam um pensamento, mas que norteariam também as suas possibilidades de criação” (MAURÍCIO; MANGUEIRA, 2011, p. 292). Escrevo – nesse meu monólogo –, optando por uma forma, como Agamben, Benjamin, Barthes e Didi-Huberman (2018), pensamento da operação com o conceito e o plano de imanência para depois pensar em uma imagem do pensamento.

PEDAGOGIA DO CONCEITO

Em uma das primeiras cartas que escrevi, falava um pouco do que eu entendo por imagem. Dizia que trabalhar com o conceito de imagem é entender que a imagem inquieta e faz pensar, utilizando a ideia de imagem como um lampejo, uma fresta que possibilita ver outras possibilidades, no campo da educação, que é o que me interessa. A imagem não é pensada aqui como uma fotografia, um quadro, mas como aquilo que dá visualidade a um pensamento, a um conceito. Ou seja, a imagem não é representação de algo, mas o que pode romper com a representação.

Parto, dizendo isso, para pensar que o conceito - aqui fazendo uma leitura de Deleuze dos cursos (*Cine 1, Cine 2 e Cine 3*) e livros (*Imagem-Movimento e Imagem-Tempo*) sobre o cinema -, é uma imagem. Ou, ousando um pouco mais, as palavras são imagens; e lembrando de Didi-Huberman, as imagens-palavras são o que dão a ver por um procedimento de montagem. Assim, como as palavras em um texto, uma imagem nunca está só, ela sempre está em relação com outras - “*Une image n’est jamais seule. Ce qui compte, c’est le rapport entre images*” (DELEUZE, 1990, p. 75),⁴⁸⁰ ou como diriam Deleuze e Guattari (2010a, p. 11), no *Anti-Édipo*, “é assim que todos somos *bricoleurs*”.

337

Deleuze, ao longo de seus textos, sempre comentou sobre a importância do conceito dizendo, sobretudo, que o conceito é uma criação. Não quero aqui repetir o que já está bem dito nos textos de Deleuze, e nos escritos conjuntamente com Guattari, ou em comentadores, mas retornar pequenas questões que aparecem em entrevistas, cartas e textos curtos. Como, por exemplo, o texto “*Le conditions de la question: qu’est-ce que la philosophie?*”⁴⁸¹ no qual Deleuze chama a atenção para uma tarefa mais modesta do pensamento: a de criar uma pedagogia do conceito. Bianco (2002, 2005) comenta que essa pedagogia do conceito é o que permite o pensamento escapar da representação, da doxa do pensamento.

A noção de pedagogia e ensino (da filosofia) nunca tinha aparecido nos textos de Gilles Deleuze. Em alguns momentos de sua obra, sobretudo nas entrevistas, temos diversas menções à educação e à aprendizagem. Por exemplo, em *Diferença e repetição*, temos uma passagem em que Deleuze (1988, p. 54)

comenta sobre a aprendizagem e o aprender. Diz ele que

[...] a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). [...] Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. [...] Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça.

Para Bianco (2002, 2005) a “pedagogia do conceito” provoca uma certa “imagem do pensamento deleuziano”; dirá, ainda, que o pensamento é aquilo que faz a diferença – utilizando aqui palavras de Deleuze –, ou seja, o pensamento funda. E que isso ocorre nos encontros com os signos que produzem criação, “a noção de pedagogia do conceito ela busca suscitar a criação e a aprendizagem, partindo de casos de criação do conceito singular” (BIANCO, 2002, p. 194).

338 É preciso pensar esse termo, pedagogia do conceito, não o colocando em um sistema fechado, nas letras mortas de uma enciclopédia de definições, mas sim como processo de criação singular “que propõe conceitos que são fruto de um encontro contingente e de experimentação e que, por sua vez, esperam devir outrem, suscitando a criação conceitual” (BIANCO, 2002, p. 196). A pedagogia do conceito é uma forma que pensa uma postura do pensamento que nos fornece instrumentos para pensar diferente, e “não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico” (BIANCO, 2005, p. 1293).

O acontecimento como revelante do conceito

A criação e a fabricação de conceitos dizem de um acontecimento na filosofia. Deleuze (1990, p. 39), nas conversações com Claire Parnet, afirma que “*la philosophie s’est toujours occupée des concepts, faire de la philosophie c’est essayer d’inventer ou de créer des concepts*”.⁴⁸² Os conceitos, por um período na história da filosofia, “*servi pour déterminer ce qu’une chose est (essence)*”.⁴⁸³ A virada des-

se pensamento ocorre quando não se quer mais saber o que é algo, qual é sua essência, mas sim, quais foram as circunstâncias para que algo acontecesse, em que casos, onde e quando, como etc.

“*Pour nous*”, diz Deleuze leitor de outros que tentaram romper com uma imagem do pensamento dogmática, “*le concept doit dire l'événement, et non plus l'essence*”.⁴⁸⁴ Claudio Ulpiano (2013, p. 95) comenta que “o acontecimento é uma questão do pensamento”. O ato de pensar não prolonga uma imagem do pensamento clássica, produzir um pensamento, uma nova imagem do pensamento, expande, rompe, ou seja, o “acontecimento como revelante da nossa capacidade de pensar” (ULPIANO, 2013, p. 95).

Um certo pensar juntos

É importante operar em uma questão levantada por Deleuze e Guattari (2010c): o pensamento que vem “tardamente”, discreto, “à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar”. Eles se perguntam o que estamos fazendo de nossas vidas e de nossos pensamentos, não como uma pergunta retórica, mas, penso que, como uma pergunta que gera pensamento, uma pergunta que não se coloca em um tempo mínimo de pesquisa, leitura e escrita. É uma questão de uma maturidade de pensamento. De um processo de pensar que envolve tempo. Uma questão política.

339

Não se pensa, não se escreve e se cria sem uma temporalidade. Para pensar – e escrever o que se pensa –, requer-se (um) tempo. Um tempo de quatro/cinco anos de uma graduação? De dois anos de um mestrado? Quatro anos de um doutorado? Se o conceito deve dizer do acontecimento, qual o tempo para a criação de pensamento e de conceitos? Como se formula uma questão que coloca o pensamento a pensar em uma certa relação com o tempo?

Deleuze e Guattari (2010c, p. 8) escrevem que é preciso formular questões “entre amigos, como uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio. É a hora em que se diz: era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convivente”. A escrita destas cartas opera nessa lógica, de tentar produzir um certo pensamento em movimento estabelecendo um campo de diálogo, não

como uma confiança, mas como um certo pensar juntos nesse tempo de dois anos de escrita de um texto para a qualificação, como quem diz isso “eu não sei se disse bem”, não sei se ainda tive o tempo necessário de leitura, pesquisa, escrita, de produção de algo que se apresente com um mínimo de variação que se possa dizer “não é mais o mesmo, mas uma repetição que se diferencia”.

A produção de (um) pensamento é um continuar, como Deleuze escreve na carta a Dyonis, um ir adiante ou um ainda de Beckett que coloca uma questão de espera, por vezes uma espera angustiante, por vezes um não lugar.

Subidamente, não, por fim, enfim, não pude mais, não pude continuar. Alguém disse, Você pode ficar aí. Eu não podia ficar ali e não podia continuar... Como continuar? Eu não devia ter começado, sim, devia. Alguém disse, e talvez o mesmo, Por que veio? Poderia ter ficado no meu canto, aconchegado, aquecido, abrigado, não podia... Não posso ficar, não posso partir, vejamos o que vem a seguir. (BECKETT, 2015, p. 5-7).

340

A produção de pensamento – de um conceito, de um texto, de uma escrita –, é um ainda continuar para ver o que vem a seguir. Não que não tenha fim, às vezes tem fim em um parágrafo, em uma página, em cem páginas. Mas penso que às vezes não tem fim, que o processo de pensar sobre uma ideia, um conceito, é a obra de toda uma vida. Didi-Huberman, por exemplo, como comentei em outra carta, produz um pensamento que vem se modificando com problemas referentes à montagem nas últimas três décadas (na minha leitura de Didi-Huberman). Em Deleuze percebemos que o pensar e o conceito sempre estiveram às vezes de forma mais precisa, às vezes pela margem em toda sua obra.

Movimentos aberrantes

Alguns comentadores escrevem que para Deleuze o que importava era o acontecimento, que ele fazia uma filosofia do acontecimento ou da multiplicidade. A noção de multiplicidade “é o essencial. [...] Creio que, além das multiplicidades, o mais importante para mim foi a imagem do pensamento tal como tentei analisá-la em *Diferença e repetição*, depois em *Proust*, e em toda parte” (DELEUZE, 2016, p. 339).

Lapoujade (2015) vai mais longe e diz que o “pensamento de Deleuze não é uma filosofia do acontecimento, nem uma filosofia da imanência, tampouco uma ontologia dos fluxos ou do virtual”. O que interessava era sobretudo os movimentos aberrantes, “a filosofia de Deleuze se apresenta como uma filosofia dos movimentos aberrantes ou dos movimentos forçados” (LAPOUJADE, 2015, p. 9). O “aberrante é a expressão da potência ou o que expõe tal potência” (LAPOUJADE, 2015, p. 63) e é o que coloca incessantemente o problema dos limites.

Pensa-se em Deleuze explicando teses e combates que ele traçou, mas “sem recuperar o problema efetivo de onde tais teses procedem” (LAPOUJADE, 2015, p. 14). E esse problema efetivo desdobra-se em três questões, primeiro na vivência de experiências que forcem ao limite, uma questão de fato, “é isso que eles têm de propriamente aberrante: excedem o exercício empírico de cada faculdade e forçam cada uma delas a se superar [...] mas o qual ela só atinge no limite de si mesma” (LAPOUJADE, 2015, p. 19); a segunda sendo uma questão de direito e de legitimidade; e por fim, uma questão de vida. Por isso, como podemos passar quatro anos em um doutorado, escrever uma tese, e nada se passar conosco? Nada nos tocar, nos transformar? (Perguntas essas disparadas por Betina em uma orientação).

341

O movimento aberrante é uma forma de combater e romper com a representação, é uma máquina de guerra, ou seja, “pensar, para Deleuze, sempre foi concebido como um ato guerreiro. Politicamente, historicamente, socialmente, os movimentos aberrantes sempre são máquinas de guerra, agenciamentos guerreiros” (LAPOUJADE, 2015, p. 23). Podemos pensar alguns exemplos de movimentos aberrantes, como: o “preferiria não” de Bartleby, no livro de Melville; em Kafka com seus buracos, frestas e furos rompendo com as lógicas dadas; a loucura e as diferenças com Foucault; o esgotado mais do que o cansado de Beckett; os movimentos aberrantes da *Ética* de Spinoza; a duração em Bergson; a educação menor em Gallo e Kowan; a artistagem de Sandra Corazza; uma política do texto, em Luciano Bedin da Costa etc.

O movimento aberrante é aquele que foge da centralidade, do que é normal, “põe em questão o estatuto do tempo como representação indireta ou número do movimento, pois escapa às relações de número” (DELEUZE, 2007, p. 50). Temos, com esse rompimento de uma centralidade, um outro olhar sobre o tempo, revela-se o tempo como um todo “como abertura infinita, anterioridade a

qualquer movimento normal” (DELEUZE, 2007, p. 51), não subordinando mais o tempo a um movimento representativo.

Essa discussão de Deleuze está calcada no cinema, onde o tempo é condicionado à imagem-movimento e à imagem-tempo (ambas sendo operadas por/pela montagem). É o intervalo que mostra o tempo e coloca essa imagem-tempo a ser pensada como aberrante: “são os intervalos de movimento que põem em questão, primeiramente, sua comunicação, e introduzem uma separação ou desproporção entre movimento recebido e movimento executado” (DELEUZE, 2007, p. 54). É o intervalo que aparece como corte. A imagem-movimento se quebra por dentro deixando o tempo aparecer, “o movimento já não é somente aberrante, mas a aberração vale agora por si mesma e designa o tempo como causa direta – o tempo sai dos eixos” (DELEUZE, 2007, p. 55). Não será mais o tempo que dependerá do movimento, é o que faz sair do centro que provoca rupturas e frestas, ou seja, o movimento, que dependerá do tempo.

342 É no cinema moderno que veremos acontecer essa mudança da imagem-movimento para a imagem-tempo, o sentido muda pela forma como ocorre a montagem do filme. Antes condicionada a uma certa ideia de movimento do tempo, agora tem como objeto a imagem-tempo e “extraí desta as relações de tempo, das quais o movimento aberrante agora apenas depende” (DELEUZE, 2007, p. 56). A montagem, no cinema moderno, pergunta-se não mais como as imagens se encadeiam, mas o que as imagens mostram.

Aqui temos três nexos importante que aproximam imagem (a partir do intervalo do movimento que porcina o aparecimento do tempo), de movimento aberrante (como aquilo que faz emergir outros rastros e que permite pobrema-tizar a norma), com a montagem (que dá visibilidade ao tempo, aos processos novos e a criação, a uma possível pedagogia do conceito). Penso que o trajeto de pensamento sobre a montagem em Deleuze e Didi-Huberman e a produção de pensamento sobre a micropolítica do texto me permitem falar dessas questões, um certo amadurecimento diria Deleuze. Indo um pouco mais adiante, podemos ainda criar um quarto nexo com o conceito. Como diz Deleuze (2007, p. 57), “a representação do tempo só é extraída deles por associação e generalização, ou como conceito (daí as aproximações que fez Eisenstein, entre *montagem e o conceito*)”.

CRIAR CONCEITOS

Retorno aqui ao ponto desta carta, o conceito, e “isso desemboca na própria definição de filosofia, concebida como o movimento aberrante de criar conceitos” (LAPOUJADE, 2015, p. 10). Temos em Deleuze, em vários momentos de sua obra, que a filosofia é a arte de formar, de inventar e fabricar conceitos. Deleuze comenta, na aula de 2 de novembro de 1982⁴⁸⁵, que

*Faire de la philosophie c'est autre chose, faire de la philosophie c'est constituer des concepts et ça ne veut dire que ça. A mon avis c'est une démarche de création, les concepts n'existent pas tout fait, ce n'est pas des petites étoiles dans le ciel qu'il s'agit de découvrir. Les concepts, c'est l'objet d'une création, et encore une fois, dans la philosophie il y a autant de création que dans la littérature ou dans la musique, simplement il s'agit de créer des concept.*⁴⁸⁶

Para Deleuze e Guattari (2010c), as ciências, as artes, as filosofias, todas criam; e toda criação é singular, ou seja, sempre é de uma singularidade do pensamento que estamos falando. Para Deleuze, o que mais interessa são as relações **343** entre arte, ciência e filosofia, e não existe um privilégio de uma sobre a outra. Ele está falando aqui dos intercessores, que cada campo pode ser um intercessor de pensamento para outro. Dessa forma, “*le véritable objet de la science, c'est de créer des fonctions, le véritable objet de l'art, c'est de créer des agrégats sensibles et l'objet de la philosophie, crer des concepts*”⁴⁸⁷ (DELEUZE, 1990, p. 168).

A filosofia extrai conceitos, a ciência prospectos, e a arte perceptos e afectos (DELEUZE; GUATTARI, 2010c). Deleuze em seus escritos sempre – de uma forma às vezes mais explícita e de outras pela operação –, escreve que é a filosofia que cria e produz conceitos, desde *Diferença e repetição* (1968) até seus últimos textos publicados em *Crítica e clínica* (1993) e o *Imanência... uma vida* (1995). Criar é sempre produzir um pensamento e uma ideia, ou seja, é pensar. E cada campo de saber se ocupa da produção de pensamento para suas problematizações, “no sentido em que cada um responde a suas próprias questões ou procura resolver por conta própria e com seus próprios meios problemas semelhantes aos colocados pelos outros saberes” (MACHADO, 2010, p. 14).

Dessa forma – conjuntamente com Deleuze e outros tantos que já disse-

ram –, a criação não é uma descoberta, é uma invenção. E o que Deleuze e Guattari (2010c, p. 12-13) dizem da filosofia, podemos também dizer das demais áreas de conhecimento, que não se contempla, nem reflete, nem comunica-se. Pois “a contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir Universais”. E retomando novamente, “se Deleuze defende que a filosofia não é contemplação, reflexão, comunicação, é porque considera criação, e criação singular; ou melhor, criação de conceitos singulares” (MACHADO, 2010, p. 15).

Roberto Machado (MACHADO, 2010, p. 14) diz que os campos de saber definem-se pela “exigência de criação de um novo pensamento” e, ousar pensar aqui, a educação não como uma ciência da educação, mas um campo de saber que pode ser atravessado pela da filosofia, pela ciência e pela arte, pensando que a educação também pode produzir novas imagens de pensamento.

Para Deleuze (1990, p. 183), é necessário que se fale de criação sempre traçando o caminho pela impossibilidade mas criando um possível ao mesmo tempo: “*un créateur est quelqu’un qui crée ses propões impossibilités, est qui crée du possible en même temps*”⁴⁸⁸. Temos vários exemplos de escritores e pensadores que estavam a todo momento em um processo de criar o possível no impossível, e o impossível no possível, como, por exemplo, Beckett, Brecht, Kafka, Proust, Virginia Woolf na literatura; Bergson, Foucault, o próprio Deleuze na filosofia; Renoir, Godard, Eisenstein no cinema, para ficar em alguns.

344

Que conceito a educação cria?

Caberia aqui uma pergunta para nosso campo, se a filosofia cria conceitos, a ciência cria funções e a arte conjuntos sensíveis, o que a educação cria? Processo pedagógicos? Procedimentos pedagógicos? Questão essa já colocada por Corazza (2015a, p. 107; 2015b, p. 01), “do ponto de vista, da filosofia da diferença, o que criamos em educação?”; “como pensar a educação em termos de processos de criação? Qual é a especificidade da atividade criadora do professor? O que caracteriza os seus atos de criação?”.

Sandra realiza essas perguntas para pensar o currículo e a didática: “em

que consistem os meandros e limites de criar currículos e didáticas?"; "como acontecem a produção de informes curriculares e a irrupção de novidades didáticas?"; "Para criar, em currículo e didática, em que medida necessitamos de outros processos, como literários, cinematográficos, musicais, plásticos?"; "O que se passa, na cena dramática da aula, quando ensinamos matérias criadas pela filosofia, pela arte e pela ciência?".

O que Corazza (2015b, p. 1-2) vem produzindo localiza a didática e o currículo como resultados desses processos de criação em educação, agenciando e compondo com territórios que dizem de uma ética, de uma política e de uma estética em práticas tradutórias, realizando artistagens com "a filosofia da diferença, atinente à criação e ao pensar"; com teorias da tradução literária, com Haroldo de Campos e Augusto de Campos; com a obra de Paul Valéry, "relativa a exercícios do informe e método de criação"; e com as "formulações didáticas e curriculares contemporâneas" das pesquisas realizadas no projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*.

Dessa forma, a questão do que a educação cria não é algo novo. O novo, penso, é o deslocamento que realizamos para pensar o que criamos enquanto escrita acadêmica em educação. É essa a questão que pretendo chegar com estas cartas – e nas cartas que enviarei ao final, enquanto tese. Com isso, tento aqui, não uma criação, mas uma transcrição. Transcrição, tomando o termo utilizando por Corazza (2013, 2015a, 2015b), que transcria de Haroldo de Campos e Augusto de Campos, para falar de uma prática transcriadora nos processos de tradução que realizamos. A transcrição "depende a intensidade de permeação entre ações de pesquisa e prática docente com as diversas manifestações artísticas, filosóficas e científicas" (CORAZZA, 2015a, p. 113).

Masschelein e Simons (2017b, p. 37) escrevem que na escola temos que pensar que as línguas gramaticalizadas permitam uma experiência de tradução, para que assim nos coloquemos na "experiência de estar no meio" e "na dobra do dicionário". Transcriar é operar com uma tradução, não enquanto cópia do mesmo, mas como produção de uma diferença. A "tradução transcriadora introduz novos códigos, modelos, ideias, gostos, vocabulários, sintaxes, estilos" (CORAZZA, 2015b, p. 3). Podemos lidar, nesse processo de pensar o pensamento, com

uma transcrição tradutora em busca de pequenas variações para o novo, não mais o mesmo, mas outra linha (im)possível dentro da (im)possibilidade: “embora traduza ideias prontas, o faz sob o signo da invenção, que rasura e oblitera qualquer origem” (CORAZZA, 2015b, p. 5). Com isso, poderia ousar dizer que o que a educação cria são condições de possibilidade para a montagem do pensamento e da escrita.

O conceito é uma montagem

346

Gostaria não só de pensar o que cria a educação e a escrita acadêmica, mas também de transcriar dizendo que o conceito, entendido como processo de criação e fabricação – por entre uma pedagogia do conceito –, é um agenciamento, ou seja, o conceito é um arrançamento, ou melhor, uma montagem.⁴⁸⁹ O conceito é uma montagem. Voltamos aqui a uma citação de Deleuze (2007, p. 57) já reproduzida anteriormente, quando ele diz que “a representação do tempo só é extraída dele por associação e genelarização, ou como conceito (daí as aproximações que fez Eisenstein, entre *montagem e o conceito*)”. O que interessa aqui é essa aproximação entre conceito e montagem, para dizer que todo conceito é uma montagem.

E com que bases dizer isso? Dizer isso utilizando a própria definição de conceito de Deleuze e Guattari (2010c, p. 23) quando escrevem que “todo conceito tem componentes, e se define por eles”; “o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, por que totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário” (DELEUZE; GATTARI, 2010c, p. 23); “num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos. [...] Não podia ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 24); “as relações no conceito não são de compreensão nem de extensão, mas somente de ordenação, e os componentes do conceito não são nem constantes nem variáveis, mas puras e simples variações ordenadas segundo sua vizinhança” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 28); “o conceito é uma heterogênesse, isto é, uma ordenação de seus componentes por vizinhança” (DELEUZE; GUATTARI,

2010c, p. 29); “os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. [...] Os conceitos são totalidades fragmentárias [...] Mesmo as pontes, de um conceito a um outro, são ainda encruzilhadas, ou desvios que não circunscvem nenhum conjunto discursivo. São pontes moventes” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 31).

Não sei se é por estar imerso na palavra montagem que realizo nexos de sentidos. Mas, pode-se perceber, no caso do conceito, que ele é uma montagem, pela forma de invenção e criação. Deleuze operava com cortes de fragmentos de pensamentos e de ideias de outros autores realizando uma colagem para produzir um novo pensamento (MACHADO, 2010). Ou seja, retomando a frase do *Anti-Édipo*, “é assim que todos somos *bricoleurs*”. Esse movimento, para Deleuze, é a ação de produção de uma nova imagem do pensamento, ou de um pensamento por imagem. Assim, como Didi-Huberman, Deleuze opera com uma montagem do pensamento.

Com isso, posso dizer que o conceito é uma montagem (ou é lido como uma montagem) ao operar com a composição de componentes; de fragmentos de outros conceitos; de pensamentos da arte, da ciência e da filosofia; de componentes que se organizam por vizinhança em uma heterogeneidade de nexos e de sentidos; ao realizar uma tradução que é sempre criação do novo e da diferença.

347

Plano de imanência como um (não) quebra-cabeça

O conceito é uma operação fragmentária e de montagem, de criação que permite dizer de algo. O conceito é o acontecimento em ato, nasce de lances de dados e não compõem um quebra-cabeça (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 45). É o que utilizamos para criar problemas. Para o conceito “existir” e produzir forças diagramáticas se faz necessário um plano que oriente o pensar. Com isso, não devemos confundir conceitos e plano de imanência. Deleuze e Guattari (2010c, p. 46-47) exemplificam bem quando dizem que:

Os conceitos são o arquipélago ou a ossatura, antes uma coluna vertebral que um crânio, enquanto o plano é a respiração que banha essas tribos isoladas. [...] Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações

de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. [...] Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integralidade.

A imagem do pensamento no Plano de Imanência é o que “ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 47). É nessa Imagem do Pensamento que o pensamento acontece em traços e movimentos diagramáticos que tem uma certa direção e intuição. O plano é esse traço diagramático por onde os conceitos se movimentam em coordenadas intensivas, dimensões e intenções. Se os “conceitos são acontecimentos”, o plano é o “horizonte dos acontecimentos” e cria-se o plano para os conceitos poderem se movimentar. O plano é o que sustenta os conceitos, é a condição de possibilidade que dá lugar a produção do ato de pensar. E se não existe conceito sem plano, o inverso também é válido, não existe um plano sem conceitos.

348

Quando o plano seleciona o que cabe de direito ao pensamento para fazer dele seus traços, intuições, direções ou movimentos diagramáticos, ele remete outras determinações ao estado de simples fatos, caracteres de estados de coisas, conteúdos vividos. E certamente a filosofia poderá tirar conceitos destes estados de coisas, desde que ela deles extraia o acontecimento. (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 64).

Didi-Huberman (2003, p. 123) em um texto chamado “A imanência estética”, pensa o termo imanência a partir de Vitor Hugo, dizendo que a imanência, do verbo *immanere*, em francês, significa ficar, permanecer. Mas Hugo considera também o termo com o adjetivo latino *immanis*, “*qui signifie l’immense, le trop vaste, le monstrueux, le prodigieux, l’âpre et le farouche*”.⁴⁹⁰ Didi-Huberman (2003, p. 124) comenta que o poeta não leu Spinoza, mas que se aproximava do pensamento desse filósofo – assim como Deleuze, que vai ler a imanência em Spinoza –, e continua dizendo que “*chez Spinoza, va de pair avec un vocabulaire de la fluidité (effluere) et du pli (complicare, explicare)*”.⁴⁹¹ Didi-Huberman (2003, p. 124) comenta que para Deleuze a imanência “*est précisément focalisée sur un certain concept de vie et de multiplicité*”.⁴⁹² Com isso a imanência é “*le flux généralisé,*

le pli de chaque chose dans chaque chose, la vie p`rtout, la matière poreuse vouée aux turbulences. Et, avec cela, un effet critique sur la représentation, une façon de dissoudre les arpects dans les milieux” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 124)⁴⁹³. Para Cláudio Ulpiano, a filosofia é sempre uma constituição de um Plano de Imanência.

A imagem do pensamento é um “folhado”, como nos dizem Deleuze e Guattari (2010c, p. 63). O que “varia não são somente os planos, mas a maneira de distribuí-los. Há somente pontos de vista mais ou menos longínquos ou aproximados, que permitem agrupar as folhas diferentes” ou separá-las. É o que fazemos aqui, utilizamos uma mesma imagem do pensamento, a do pensamento da diferença, para operar com os mesmos conceitos – pensamento, montagem, escrita –, criando uma variação no movimento dos conceitos. Colocamos uma folha em cima da outra, montando com conceitos de Deleuze, de Foucault, de Didi-huberman. Assim “num longo período, filósofos podem criar conceitos novos, permanecendo no mesmo plano e supondo a mesma imagem que um filósofo precedente” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 71).

349

Cada conceito remete a outro conceito e eles podem se movimentar dentro do mesmo plano, “a filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração de um plano” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 52). O plano de imanência é a terra, o solo onde se fundam os conceitos. Estila um corte no emaranhado de coisas que não estão, de certa maneira, organizados, “operando um corte do caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 54).

Ainda nos movimentamos dentro de um mesmo plano, pois não estou criando uma nova imagem do pensamento, mas ainda operando com uma mesma imagem que aproxima os autores e os conceitos que por vezes se juntam e outras se separam. Se observarmos atentamente o movimento e os traços diagramáticos de um autor, poderemos perceber que os conceitos aos poucos vão tomando outras formas, derivando em outros conceitos, mas ainda se permanece na mesma imagem de pensamento. E isso só é possível porque “cada plano não é somente folhado, mas esburacado, deixando passar essas névoas que o envolvem e nas quais o filósofo que o traçou se arrisca freqüentemente a ser o primeiro a se

perder” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 64-65). Como diria Foucault, pensar de outra maneira sobre o que estamos pensando não realizando uma reprodução, e sim uma semelhança que não é o mesmo que cópia de um original ou decalque. A semelhança não é forma, é informe.

A imagem do pensamento, nesse folheado em que estamos, tem como característica primeira o pensamento como criação, e não como vontade de verdade – “mas se não há vontade de verdade, contrariamente ao que aparecia na imagem clássica, é que o pensamento constitui uma simples possibilidade de pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 67). Podemos pensar em uma imagem, utilizada no início desse fragmento, do quebra-cabeça. O plano de imanência pode ser uma certa forma de montar um quebra-cabeça que monta uma certa imagem, mas que pode ir mudando de forma com a inserção de novas peças (conceitos), e ainda assim continuar a ser uma imagem em um quebra-cabeça. Não falo de um quebra-cabeça tradicional, pois nesses existe apenas a possibilidade de criação de uma imagem já dada.

Falo de uma outra forma de montar um quebra-cabeça. Podemos ver isso no trabalho realizado por Sandro Ka intitulado *Paisagem comum*. Sandro, utilizando o quebra-cabeça, opera uma desmontagem de uma imagem, de uma paisagem, remontando-a em múltiplas combinações, propondo uma outra montagem imagética do que entendemos por quebra-cabeça, “o plano de imanência não para de se tecer, gigantesco tear” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 49).

350





Didi-Huberman (2015a, p. 145) dirá que o quebra-cabeça é da ordem do resto, da desmontagem e da disseminação, assim como o caleidoscópio, que se faz de “pedaços de tecido desfiados, conchas minúsculas, vidrinhos amassados, mas também penas em trapos ou ciscos de todos os tipos [...] portanto a matéria como dispersão, uma desmontagem errática da estrutura das coisas”. O quebra-cabeça é evocado como uma “obra desagregante” (DIDI-HUBERMAN, 2015a p. 163), mas também é “sobretudo, o trabalho construtivo do pensamento capaz de reconstruir” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 163). A imagem do quebra-cabeça utilizada por Didi-Huberman é de Benjamin (2000, p. 271-272). **351**

Imaginemos agora esse jogo [do quebra-cabeça], mas invertido, em que vemos uma frase determinada como se ela tivesse sido construída de acordo com essa regra. De repente, ela apareceria para nós como um rosto estranho, estimulante. [...] E as frases que uma criança lança ao brincar com as palavras têm verdadeiramente mais afinidade com os textos sagrados do que com a linguagem corrente dos adultos. Vejam esse exemplo que mostra a relação que estabelece entre as palavras [...] uma criança de (doze anos): o tempo se lança como um bretzel na natureza. (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 164).

Benjamin fala de um jogo da escrita e de leitura que era realizado pelas crianças. Didi-Huberman (2015a, p. 164) lê esse jogo como a montagem de um quebra-cabeça que possibilita a variação de sentidos e a “constituição de um sa-

ber”, em um processo de desmontagem e montagem de palavras e frases, o que possibilita a escrita e a leitura com outros nexos, como a variação de imagens que Sandro Ka utiliza para criar suas paisagens comuns.

MODOS E MANEIRAS DE UMA IMAGEM DO PENSAMENTO

A imagem do pensamento tem sua criação no interior de um plano de imanência, solo onde o ato de pensar é possível com o agenciamento de conceitos. O pensamento, poderíamos dizer, nasce do encontro dos conceitos, desse choque, embate, confronto e agenciamento com outros conceitos. Mas algo precisa operar a conexão desses nexos, desses traços diagramáticos, e isso, como já anunciado nesta cartese, considero como a montagem enquanto procedimento filosófico, político e artístico. Dizendo de outra forma, uma imagem do pensamento precisa ser (des)montada. Assim como o quebra-cabeça de Sandro Ka, ou a máquina de Elida Tessler.

352 Mas resta ainda perguntar, para terminar esta carta, o que significa pensar? E por que criar uma imagem do pensamento que não seja a imagem dogmática e da representação que temos? Lapoujade (2015, p. 51) acrescentaria “por onde é preciso recomeçar? O pensamento pode começar autenticamente sem pressupostos? Ou então, quais são os pressupostos necessários que fazem com que ele não comece sem já recomeçar? Essas são as questões relativas à imagem do pensamento”.

Os planos são múltiplos e podem existir diversas imagens do pensamento. Deleuze situa duas como as principais, uma sendo a imagem dogmática, a imagem moral do pensamento, da razão clássica e outra sendo essa que possibilita outra criação e outro movimento do ver o mundo, pois “não um pensador que não seja, ele mesmo, um criador de conceitos, um criador de novos mundos, um criador de uma nova existência” (SCHÖPKE, 2012, p. 18).

Portanto, de modo geral, a geografia deleuziana estabelece duas dimensões, ou melhor, dois espaços: o espaço da imagem do pensamento, que é dogmático, ortodoxo, metafísico, moral, racional, transcendente [...]; e o espaço do pensamento sem imagem, que é pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, imanente. (MACHADO, 2010, p. 26).

Cada imagem do pensamento carrega em si um modo de existir, pois, como lembra Lapoujade (2017, p. 14), “todos existem, mas cada um ao seu modo. Reciprocamente, um ser não está predestinado a um único modo de existência, ele pode existir segundo vários modos”. O modo não é em si uma existência, mas uma maneira, um gesto, de fazer existir em determinado plano, modo e maneira dizem de coisas diferentes. Lapoujade (2017, p. 15), leitor de Étienne Souriau, diz que “modo (de *modus*) pensa a existência a partir dos limites ou da medida dos seres [...] enquanto maneira (de *manus*) pensa a existência a partir do gesto, da forma tomada pelos seres quando aparecem”, e que o modo diminui, enquanto limitação, a potência de existir, já a maneira revela uma forma de existir.

Com isso, podemos dizer que a imagem dogmática/tradicional e uma nova imagem do pensamento existem enquanto modo e maneira, são gestos de existência, sendo que uma nova imagem do pensamento emerge do fundo da primeira, potencializando outras coisas que antes estavam em uma certa visibilidade. Diz Lapoujade (2017, p. 18) que “a maioria desses modos permanece no estado de rascunho ou de esboços; não conseguem se diferenciar da base indistinta onde tornam a mergulhar”. Regina Schöpke (2012) comenta algo parecido, ao afirmar que a diferença produzida pelo ato de pensar e pelo que emerge de modo de existência de um outro plano de imanência, que não o tradicional, é o que assusta e o que carrega um certo perigo para a imagem dogmática, sendo que o que emerge deve ficar encurralado e mantido no fundo do oceano, como um mostro que não deve aparecer.

353

Como existem diversos planos de imanência, e assim como existem diversos modos e maneiras de existir, e como existem diferentes modos e maneiras possíveis de (des)montar, estamos a todo momento imersos ora em um ora em outro plano, ou saímos de um e criamos outro, como a imagem do folheado de Deleuze. “Todos os modos de existência testemunham uma arte específica” (LAPOUJADE, 2017, p. 28) e cada modo de existência possui um plano de imanência. O plano da imagem da representação impede de pensar o diferente, ou seja, de pensar em outros modos e maneiras de existir.

O que Deleuze quer, ao realizar seu pensamento em um plano de imanência que rompe com o da representação, é “libertar a diferença das antigas

malhas da representação” (SCHÖPKE, 2012, p. 22). A diferença provoca uma ruptura, uma descontinuidade no pensamento clássico, ou seja, faz pensar, produz criação, “o pensamento é apenas re-conhecimento quando está submetido e regulado pelos princípios da representação. Sua atividade mais fecunda está paralisada, sua natureza está reprimida” (SCHÖPKE, 2012, p. 24).

354

Em um artigo, publicado em 2013, escrito como desdobramento de uma disciplina da Professora Sandra Corazza no primeiro semestre de 2012, dizia que a imagem dogmática é carregada de moral e de uma representação do mundo. Em cada tipo de pensamento encontramos imagens, embora elas não sejam evidentes, colaborando com Lapoujade nos modos e maneiras de existir. E desenvolvo, nesse artigo, uma apresentação da imagem da razão clássica podendo ser reconhecida em três características, ou pressupostos básicos – tendo como fonte de pesquisa os livros de Deleuze e textos sobre a imagem do pensamento –, “a primeira relacionada com a Verdade, onde o pensamento possui o verdadeiro [...] o pensador ama a verdade e busca incessantemente”. A segunda característica “diz que forças estranhas nos fariam cair no erro, tomar o falso por verdadeiro, somos iludidos, e não conseguimos pensar. Essas forças são sensações que atrapalha o discernimento”, tudo aquilo que afeta os corpos e o pensamento, como as paixões e as artes, é perigoso para a imagem dogmática. A terceira característica “aparece o método como salvação do pensamento [...] é como se com esse método que chegamos à verdade e pensamos verdadeiramente” (RODRIGUES, 2013, p. 111-112).

A imagem dogmática do pensamento opera por reconhecimento; o pensamento, para ela, não passa de um reconhecer as coisas do mundo e de representá-lo, como uma cópia. Não trabalha com singularidades e diferença, ao contrário, quer banir e silenciar outras formas. Podemos ver em Lapoujade (2015, p. 49) que o que funda o reinado da representação são a identidade e a circularidade, “fundar é sempre fundar sobre uma identidade preexistente que possui sobretudo o que os outros só possuem de maneira secundária; mas é também introduzir o princípio de uma tal distribuição circular que o fundamento faz círculo com o que funda para submetê-lo à sua lei”.

A razão dogmática lida com o que não está em movimento, ela fixa o

pensamento, não o deixa movimentar-se. Esburacar a representação é esburacar o pensamento “de sua subordinação à identidade, ao mesmo e à semelhança” (SCHÖPKE, 2012, p. 143).

Na realidade, os conceitos e toda a gama de símbolos que utilizamos na representação não podem dar conta do sentido mais interno, do que há de mais singular e que não pode ser expresso na linguagem. [...] A razão, em seu funcionamento clássico, produz recortes, paradas e congelamentos num real que é puro fluxo, pura indeterminação. Ela tenta exprimir por símbolos estáticos aquilo que não pode ser fixado sem perder, com isso, a sua própria natureza. (SCHÖPKE, 2012, p. 102).

Dizia, nesse texto de 2013, que a imagem moral/dogmática/tradicional/clássica é representativa de um modelo racionalista que vivemos, “estudamos e passamos adiante em nossas aulas, em nossos textos, em nossas posturas de pensar” (RODRIGUES, 2013, p. 113). Pensando em um exemplo me vêm a questão central dessas cartas, a escrita. A escrita, enquanto linguagem acadêmica, é uma forma de representação de uma razão clássica/dogmática/tradicional/moral. A escrita acadêmica representa um modelo e é formatada seguindo um modelo de texto científico, seja nos artigos, dissertações ou teses. Ao desmontar esse funcionamento de escrita podemos entender que ela vem de uma certa tradição de mostração de resultados das ciências exatas, jurídicas e médicas. Na área da ciência da educação acabamos representando esse modelo, caímos, penso, em um plano de repetição e de representação de algo já dito, não forçando os nexos e sentidos a montar outros modos e maneiras de existir e pensar a escrita. **355**

Em se tratando de escrita, e também de imagem de pensamento dogmática, se faz necessário “sentir-se desconfortáveis e criar rachaduras, fissuras no pensamento para sair dessa pré-imagem do pensamento formada que temos” (RODRIGUES, 2013, p. 113). Nesse texto, escrito em 2012, já estava pensando a montagem como possibilidade de desmontar uma imagem de pensamento para remontar e montar outra. Escrevia que “o pensamento é uma mesa de edição, *une table de montage*, uma mesa de montagem, pois nela podemos ir criando, conectando, possibilitando encontros e pensando por nós mesmos” (RODRIGUES, 2013, p. 114).

Uma nova imagem do pensamento cria, rompe com uma tradição dog-

mática, mas não descarta totalmente, pois, como comentei acima – e em outras cartas, sobre a tradição –, existimos nos diferentes planos, modos e maneiras. O romper com determinado plano não é acabar com ele, em outros espaços ele continua existindo. Deleuze diz que o que nos força a pensar são os encontros com os signos, ele irrompe e funda outro plano, outra imagem, fazendo-se movimento em montagens com outros conceitos e ideias. Para Deleuze (1985, 2007, 2009), o pensamento é o ato de corte, de enquadramento e de montagem; por corte, enquadramento e montagem, o pensamento se insinua na montagem.

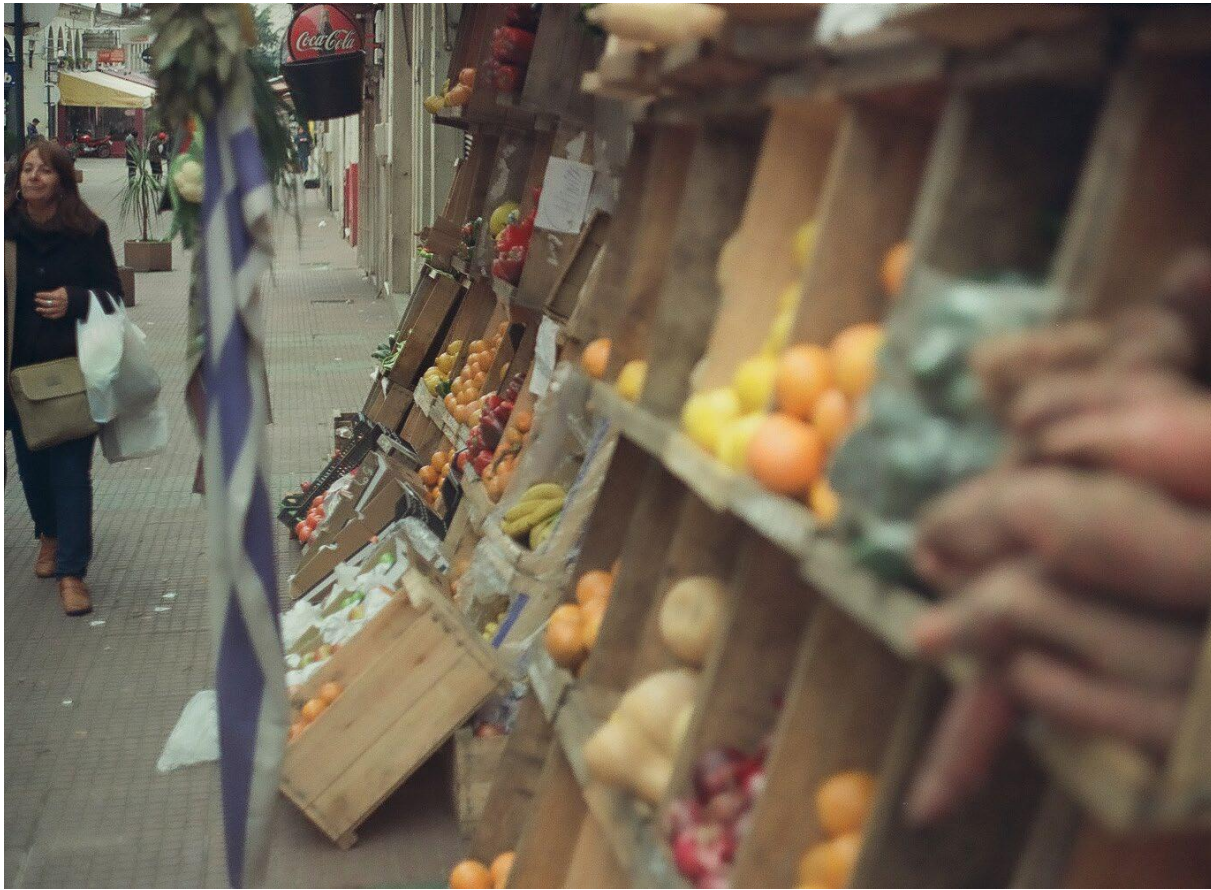
O pensamento produz, como vimos, conceitos; e mais do que isso, modos e maneiras de existir: “em outras palavras, são modos de vida, inspirando maneiras de pensar e modos de pensar inspirando maneiras de viver”, e essa criação de outros modos e maneiras, podemos dizer, é uma das grandes lutas de Deleuze, e outro objetivo seria esse “lutar contra toda forma de moral que invadiu o pensamento; lutar sobretudo contra as idéias de transcendência e de verdade absoluta” (SCHÖPKE, 2012, p. 28-29).

356

Sobre duas imagens

Ao pensar sobre o conceito de representação penso na imagem fotográfica. A imagem, capturada por uma câmera, congela o tempo em um instante, tenta captar uma representação de uma cena. Ao pensar sobre esse exemplo me detive a olhar algumas fotografias, para, talvez, criar um possível pensamento sobre a imagem fotográfica. Ao olhar as dezenas de pastas e as centenas de imagens, duas fotografias me chamaram a atenção. A primeira datada de 24 de setembro de 2013, e a segunda de 3 de outubro de 2015. Duas imagens com uma certa temporalidade, dois anos e onze dias de diferença. As imagens são, praticamente, do mesmo lugar, um mercadinho da cidade de Montevideu. Os registros, possivelmente, foram ao acaso, fotografar os legumes e frutas. As imagens param o movimento, um homem indo, uma mulher vindo, as frutas e legumes expostas, um dia de sol, o outro nublado.

Essas imagens não são de pesquisa, são imagens ao acaso, diferentes de



imagens tiradas como um procedimento, todo dia do mesmo lugar, como, por exemplo, as de Marília Garcia⁴⁹⁴, de uma ponte, ou de uma réstia de sol que entra pela claraboia. Diz Marília (2017, p. 43): “aqui só tenho uma regra:/ todos os dias às 10h/ tiro uma foto da ponte./ o resto é livre e gira/ em torno de uma pergunta:/ *como ver o tempo/ passar neste lugar?*/ penso no infra-/ ordinário do georges perec/ e todos os dias/ vou até a ponte/ e tiro uma foto/ que possa me dizer/ alguma coisa/ sobre *estar aqui*”. Imagens que compõe um diário, assim como as do filme *Cortina de fumaça*, em que o personagem todo dia pela manhã tira uma foto do lado de fora de seu estabelecimento. Marília, ao falar desse procedimento, comenta que queria fazer um diário para tentar entender: “é possível ver esse lugar?”. Ela se pergunta: “se a gente começa a escrever, anotar, nomear o que acontece será que consegue fazer as coisas existirem de outro modo. A pergunta que eu fazia era: como lidar com o próprio lugar? Como ver o lugar? Eu queria entender alguma coisa que eu não sabia o que era...”.

A escrita destas cart[a]textos buscam entender alguma coisa que não se sabe o que é, tenta ir por algumas direções para pensar o pensamento e a imagem do pensamento, para pensar a montagem do pensamento e da escrita em educação. Fiquei a pensar, com essas fotos, que, quem sabe, um procedimento para esse trabalho seja este: olhar o *infraordinário*, como diz Marília citando Georges Perec, “o que se passa todos os dias e que retorna todos os dias banal, o cotidiano, o óbvio, o comum, o ordinário, o *infraordinário*, o barulho de fundo, o hábito – como perceber todas essas coisas? Como abordar e como descrever aquilo que, de fato, preenche a nossa vida?” (GARCIA, 2017, p. 43).

A questão da representação e da imagem do pensamento passa por olhar esse cotidiano, ver a repetição, e às vezes forçar para que a repetição crie outro movimento, outra imagem. Um trabalho de insistência, de estudo, de quem se debruça sobre uma coisa. Transcrevo um trecho do *Diário* de Perlov, transcrito por Marília, para dizer do que se faz presente como pano de fundo nessa carta: “Maio de 1973. Compro uma câmera. Começo a filmar sozinho. O cinema profissional não me interessa mais. Eu filmo dia após dia em busca de alguma coisa. [...] Leva tempo aprender como fazer”. Leva tempo aprender como pensar. Leva tempo aprender como escrever.

Pensar debruçado

Venho nesses últimos seis meses, ou um pouco mais, realizando um procedimento de leitura e escrita desta carta, como que em *Câmara lenta* – para lembrar do livro de Marília Garcia que hoje, pela manhã, lia no ônibus, e que hoje, enquanto escrevo estes últimos pensamentos, acompanha-me e dá forma a este último fragmento de carta. Uma leitura e uma escrita como quem se debruça sobre o papel, seja livro ou artigo impresso ou virtual, mas também sobre este papel virtual em que escrevo.

Penso que esta seja a carta mais demorada, por isso também deve ser a mais fragmentada e com pouca conexão entre um hiato/intervalo de pensamento e outro, e com uma escrita que foge ao “tom” de carta. Existe uma linha que conecta as páginas, mas não é uma linha reta, é como se o pensamento seguisse a linha de voo da bruxa, produzindo um exercício perigoso, como comenta Deleuze (2010b, 52-53).

Assisti, no final de 2017, a um documentário de João Moreira Salles chamado *No intenso agora*. Em uma entrevista realizada durante o Festival de Berlim⁴⁹⁵, João comenta sobre o processo de produção, que penso ser próximo do que estou querendo dizer no final desta carta. João diz que seu documentário é um documentário-ensaio. Fala que demorou cerca de seis anos para finalizar esse filme e sua grande pergunta era: o que fazer quando a intensidade passa? A intensidade do maio de 68, a intensidade do olhar e da experiência de sua mãe na China em 66. Outro problema, para a montagem final, deu-se em razão do material privado, as gravações e escritas de sua mãe produzidas durante a viagem à China e os arquivos de materiais públicos que coletou, como colocar em diálogo essa diferença.

Como conectar esses nexos? Como sair de um e entrar no outro? Como realizar essa costura? Como a camada privada e a camada pública se relacionam e se tornam uma coisa só? Esse é um trabalho de montagem, mas também é um trabalho de pensamento e de escrita que fazemos diariamente quando produzimos uma tese, uma dissertação, um artigo. Essas perguntas de João Moreira Salles dialogam com o que venho escrevendo nesta carta. Uma certa relação entre o pensamento e a escrita, entre a conexão do que os autores pensaram (esses

arquivos públicos) com o que escrevo (esses arquivos privados). Para terminar o *No intenso agora*, Salles demorou seis anos. Ficou dois anos pesquisando, de 2011 a 2013, diz que primeiro leu tudo o que encontrou sobre os acontecimentos do maio de 68, depois precisava ver o que foi produzido sobre esse tempo, buscando em arquivos do mundo todo imagens da época, um trabalho de leitura e pensamento. Essa foi a primeira parte do trabalho.

A segunda foi lidar com mais de 120 horas de gravações, de estabelecer uma relação com um material que não era dele. De outubro de 2012 a 2015, Salles entrou na ilha de edição para montar e esboçar narrativas, produzindo um primeiro corte de cinco horas de imagens. Montar é olhar para certo material e fazer perguntas, decupando, remontando, reorganizando sequências e criando nexos. O documentário-ensaio têm 127 minutos. Trago João Moreira Salles para dizer que pensar é um ato demorado, que não produzimos pensamento do nada. Leva tempo, assim como a criação de conceitos.

360

Lembro-me de uma frase dita por Godard, “não uma imagem justa, justo uma imagem”, que Deleuze (1992, p. 53) parafraseia em “não idéias justas, justo idéias”, para dizer que as questões fazem calar as respostas, mostrando algo simples, que quebra um ordenamento anterior para pensar em outras possibilidades. E esse tempo, que falo aqui, “se faz na síntese que incide sobre a repetição dos instantes, contraindo uns, os instantes, nos outros”, e esse movimento de aparecimento e desaparecimento dos instantes, proporcionado pelo tempo, é o que permite um certo amadurecimento do pensamento – lembrando de um dos primeiros fragmentos desta carta –, “o instante se repete porque, ao fazer-se, desfaz-se, para novamente fazer-se etc.” (ULPIANO, 2013, p. 57).

Lembrei-me de outros dois textos, um de Derrida (2015), *Demorar: Maurice Blanchot*; e outro de Didi-Huberman (2015d), um ensaio intitulado “Pensar debruçado”. Pensar debruçado, como um procedimento, um demorar-se no texto e na escrita. Demorar é morar, fazer morada em algo. Demorar-se em um texto (na leitura ou escrita) é, de certa forma, habitar essa leitura ou escrita, como um ato de estudo, como um debruçar-se.

Didi-Huberman ao escrever sobre o pensar debruçado, trabalha com várias imagens, mas parte de um fragmento de *Em busca do tempo perdido* de

Proust, quando o personagem faz um gesto de debruçar-se para tirar os sapatos. Nesse movimento, uma estranha inquietude o faz pensar, diz Georges, “algo que vem tocar o seu olhar ao ponto de encher os seus olhos – e por conseguinte a sua visão – de lágrimas”. Para Didi-Huberman, é esse gesto de debruçar-se, para amarrar (ou tirar) os sapatos que desencadeia um acontecimento, uma memória.

O que produz, em muitas vezes, uma determinada imagem do pensamento é a força dos signos, ou como diria Cláudio Ulpiano (2013, p. 53), “as tendências, com as quais fazemos verdadeiros encontros”. O que nos força a pensar, em muitos casos, são os encontros com os mais diversos signos que rompem com uma imagem dogmática com algo que já está dado como verdadeiro. Lembrando de Deleuze (1987, p. 96), poderia dizer que “é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; ele é, ao contrário, a única criação verdadeira”. Por isso não se pensa primeiro e depois se opera com a escrita apenas como registro. Estou em todas essas páginas justamente falando do encontro da escrita com o pensamento, da escrita com o que faz pensar, do que penso e faz escrever, como um modo de esburacar o pensamento reflexivo em educação, operando com os problemas não como um obstáculo a retirar, mas como o que faz pensar e escrever.

361

Deleuze (1988, p. 182) comenta que existe alguma coisa no mundo que nos força a pensar, e este algo são os objetos dos encontros quando realizamos o gesto de debruçar-se sobre algo. Continuando na dupla do parágrafo anterior, Cláudio Ulpiano (2013) comenta que o ato de pensar – podemos dizer desse ato como esse gesto de estar debruçado – só se subleva quando existe uma certa violência sobre o pensamento. “O pensamento”, diz Cláudio (2013, p. 32), “nunca atingirá a potência de pensar se não houver uma força que o force a pensar. Ou seja, pensar não é um exercício natural do pensamento – mas um acontecimento raro e extraordinário no pensamento”. Por isso que penso que escrever (um artigo, uma dissertação, uma tese) é uma operação difícil, que exige um demorar-se, um estudo que não é de poucas horas e dias, mas meses, e até anos. Podemos reunir frases, citações, realizar algumas colagens. Mas os nexos que conectam

essas montagens é operacionalizado pelo pensamento, que pode, dessa forma, produzir um outro rompante.

Para Didi-Huberman (2015d, n. p.), debruça-se para saber melhor, para rememorar melhor; e como uma “maneira de situar a própria escrita como um ato de respeito para com o jogo cruel da memória, esse jogo incessante entre a destruição (nada) e o indestrutível (sobrevivência)”. Segundo Didi-Huberman, existem três movimentos no gesto de debruçar; (1) “Com qualquer sintoma – palavra que denota, etimologicamente, o movimento de cair com – este acontecimento é simultaneamente fulgurante (cristalino como uma mónada) e complexo, ou melhor, implexo (estratificado como uma montagem)”; (2) Debruçar-se provoca aparecimento, “e debruça-se, antes de mais, para saber melhor, para saber algo que até então permanecia obscuro”, um aparecimento que apreende um desaparecimento; e (3) contradição entre nada e sobrevivências.

Cito uma passagem mais longa onde onde Didi-Huberman (2015d, n. p.) vai dizer que o pensar debruçado é uma forma de olhar o menor, as pequenas coisas que por vezes deixamos escapar à memória, à lembrança, e por que não, à escrita de um texto.

362

Há os que aceitam debruçar-se para ver e pensar melhor. Debruçando-se abandonam o poleiro. Têm o conceito mais humilde e mais arriscado. A sua vista de cima advém movimento de aproximação e de tactilidade. [...] Estes pensadores aceitam descer até ao que Gilles Deleuze nomeou “plano de imanência”. Apostam em tornar inteligível a própria experiência sensível. Pensam para melhor se aproximarem – quaisquer que sejam os riscos para a pureza do conceito – daquilo que querem pensar: maneira de devolver a sua dignidade às coisas mais baixas, humildes e materiais. (DIDI-HUBERMAN, 2015d, n. p.).

Debruçar-se como um pensar no qual o próprio pensamento retorna ao próprio gesto de inclinar-se sobre algo. Um movimento duplo que volta a si mesmo em uma experiência de aproximação e ao mesmo tempo de distância sobre o que se debruça. Citando Merleau-Ponty, Didi-Huberman (2015d, n. p.) diz que, quando nos debruçamos, o horizonte vacila, retiramos o objeto de uma certa posição, para tomar posição, ou seja, “de fazer uma escolha que é estética,

estésica ou tímica [...] mas também ética no sentido mais forte da palavra (como situar-se para reconhecer o outro?), ou até mesmo política (como situar-se para fazer justiça ao outro?)”.

No *Abecedário da educação com Jorge Larrosa*⁴⁹⁶, na letra “F” de filosofia, Larrosa tem uma bonita passagem onde fala sobre o processo de ensino e sobre o pensamento. Ele aproxima a filosofia com uma maneira de ler, “que poderíamos chamar pensativa”. Uma maneira de ler que é interrompida e ritmada pelo pensamento. Por isso, diz ele, “e por essa coisa tão rara que é parar-se para pensar, tornar-se tempo para pensar, ficar como pendurado... pensando”. Essa imagem que Larrosa lança, ficar como pendurado pensando, é a imagem, para mim, do pensar debruçado de Georges Didi-Huberman. Larrosa termina essa letra dizendo que a filosofia é essa ação de “dar a ler pensando”, e prossegue: “e eu acho que ler pensando tem a ver com transportar-se a si mesmo ou transportar os estudantes a esse ‘nenhum local’, um tempo que está fora do tempo e a um local que está fora de local”.

Penso que a imagem desta carta é o pensar debruçado como quem se debruça sobre um objeto para melhor entendê-lo, para desmontar e remontar. Como esse dar a ler pensando, escrever pensando. A carta funciona, para mim, como um ler pensando. Um pensar debruçado para entender melhor o plano de imanência, a escrita e o próprio pensamento. Pensar debruçado com quem se demora, como quem está a espera de algo; “olhar debruçado, é pensar e imaginar-se, é quase sempre esperar alguma coisa, estar á espera de qualquer coisa” (DIDI-HUBERMAN, 2015d, n. p.).

363

Fiz um percurso cortando o meu próprio caos, iniciando com o para continuar; passando para uma pedagogia do conceito; vendo o acontecimento como relevante para a criação do conceito; um certo pensar juntos para criar conceitos; entrando em quais conceitos a educação cria; afirmando que o conceito é uma montagem; falando em linhas diagramáticas do pensamento para dizer que o plano de imanência é um não quebra-cabeça criando diferentes modos e

maneiras de uma imagem do pensamento; e finalizando com esse pensar debruçado.

Gostaria de ter entrado, nesta carta, nas questões relacionadas à noologia, mas me alonguei demais na escrita, quem sabe fica como matéria de um desdobramento deste texto em um artigo. Até porque o pensamento é uma aventura, efeito de encontros que forçam o pensamento a pensar. Pensar, como diria Cláudio Ulpiano (2013), é fazer música, é fazer arte, é fazer ciência, é fazer filosofia; e acrescentaria, pensar é fazer educação. Até porque “não temos que conhecer alguma coisa, mas compreender a nossa própria potência de conhecer” (ULPIANO, 2013, p. 94). O que estamos pensando em educação quando escrevemos dessa maneira? O que estamos escrevendo em educação quando pensamos dessa maneira?

Quero terminar esta carta com uma anotação do livro *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*, de Cláudio Ulpiano, um dos livros que me acompanhou – assim como os de Marília Garcia – nesta escrita sobre o pensamento. Essa anotação é retirada por Silvia Ulpiano, em 1999, de um bloco de estudos, dos escritos íntimos de Cláudio Ulpiano, e termino com isso, fazendo da relação que Cláudio estabelece com Deleuze a relação com todos os autores e autoras que circulam nestas cart[a]extos, como uma certa Política da Amizade:

364

Faço com Deleuze um convívio inspirado. Deleuze é meu heterônimo, fora de mim e autônomo. Um pouco mais: meu *a priori*; as condições de possibilidade de meu pensamento. Não há excessos no que digo, nem mesmo diminuição em meu destino de singularidade. Não me quero um eu encerrado nos próprios segredos. Minha alegria repete os ecos, as miragens, os reflexos: são paisagens de contração – com um poema ou com um matema, como se diz. Mas não seria assim, não fosse a obra deleuziana. Se me proponho um trabalho sobre ele não são as funções científicas, as figuras estéticas ou as personagens filosóficas que me fazem tremer – mas os dias de gala que irei viver. Assombra-me o quantum de vida que obterei, ao fazer de Deleuze a minha linha principal. (ULPIANO, 2013, p. 16).

P. S.: Acredito que ficou faltando escrever uma articulação dos modos de pensamento em educação, por exemplo, positivista e salvacionista, relacionando-os com a imagem dogmática do pensamento. Deixo essa ideia como um rastro de escrita possível.

[CARTA SOBRE GESTOS DE PESQUISA]

Recoin Blue – Porto Alegre, de 10 de novembro de 2016 a 15 de agosto de 2017 (revisado em 10 de março de 2018)

PESQUISAR EM EDUCAÇÃO: UMA MONTAGEM

O objetivo de escrita desta cart[a]exto é falar sobre o método de pesquisa. Sempre encontro um problema quando me deparo com a escrita dos capítulos do método de pesquisa. E o problema sempre é: como dizer, ou como colocar minha pesquisa dentro de um método já pensado anteriormente por outros?

Comento, geralmente, que o método de pesquisa é construído no processo de pesquisar. É claro que temos métodos e metodologias que podemos seguir e sempre existe a possibilidade de realizar uma criação em cima de determinado processo já realizado. Gosto de pensar na palavra “método” como esse caminho metodológico que se percorre para chegar aonde se quer e que muitas vezes não se sabe como chegar, pois nesse caminho existem variáveis que nos deslocam da trilha principal. Veiga-Neto (2009, p. 84) comenta sobre isso dizendo que “sem um método, não se chega a ter uma percepção ou um entendimento sobre as coisas. Se sabemos ou não sabemos que existe sempre um método ou se sabemos ou não sabemos que método é esse, pouco importa”.

365

Pode-se inventar ou seguir um método, e toda a invenção é a invenção tendo como ponto de partida um método já existente, mesmo a gente não sabendo de sua existência. Veiga-Neto (2009) comenta que a palavra método deriva do grego “*metá*”, que quer dizer para além de, e de “*hódos*”, que significa um caminho ou percurso. O método de pesquisa é sempre o caminho que seguimos e que nos leva além, para algum lugar, geralmente está colado com uma teoria. A metodologia é o estudo desse caminho, desse método. É o regramento e os procedimentos para se chegar a um lugar. O método é a organização e a metodologia é o estudo sobre essa organização do caminho a ser percorrido. É interessante realizar essa diferenciação pois existe uma associação de método e metodologia como sinônimo.

Mynayo (2007, p. 44) vai definir a metodologia da seguinte maneira, “a) como a discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema ou o objeto de investigação requer”; “b) como a apresentação adequadas e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação”; e por fim “c) como a criatividade do pesquisador, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas”.

Para se chegar a esse lugar pretendido, realizamos uma pesquisa, que é o processo de problematização de certas perguntas. Assim como existe métodos e metodologias, existem maneiras de se realizar uma pesquisa. Se existem diversas possibilidades de trilhar um caminho de pesquisa, por que escolher um que engesse os modos de estar pesquisando em meio a vida? O método ou a metodologia, “quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional [...] que está impresso na própria etimologia da palavra” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p. 10). Se a pesquisa é direcionada por um caminho predeterminado “com passos sucessivos, previamente demarcados” (ZANELLA, 2013, p. 20), pelas metas de partida, como pensar nos desvios e acontecimentos do percurso? Como o pesquisador pode caminhar por trechos não cartografados no início da pesquisa?

Penso como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2012, p. 10-11), em uma transformação da palavra *metá-hódos* para *hódos-metá*: “essa inversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado”.

Buscam-se, assim, outras formas de olhar e de pesquisar (n)a diferença, como coloca Sandra Corazza (2002, p. 122): “nesses labirintos de pesquisa ‘pós’, é possível encontrar algum critério de escolha, que autorize a optar por tal ou qual procedimento, ou se quiser, por tal ou qual método, ou metodologia? A resposta é: não”. A escolha de método e metodologia é sempre um assunto sensível quando fala-se de pesquisas ligadas ao campo dos estudos pós-críticos ou pós-estruturalistas. Corazza (2002, p. 122) irá comentar, ao se referir sobre

métodos e metodologias, que “se de um lado, possuem uma variada e desarrumada caixa de ferramentas, por outro, já sabem (ou já tiveram tempo de sobra para aprender) o quanto de sufocante e improdutivo pode ser um depósito, onde cada tipo de ferramenta é arranjada em sua respectiva prateleira etiquetada”.

Corazza (2002, p. 123), na continuação dessa problematização, irá comentar que não encontra “nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo por que não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos toma, no sentido de ser para nós significativa”.

Uma prática de pesquisa é um modo de fazer pesquisa que implica a própria vida, é “um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle” (CORAZZA, 2002, p. 124-125). A prática de pesquisa, por estar implicada em nossas vidas, diz de maneiras de criação e modos de existência como invenção de outras possibilidades. Dessa forma, fazer pesquisa é um ato de criação de processos de pesquisar, a “pesquisa como invenção em vez de prescrição” (ZANELLA, 2013, p. 21).

367

É claro que realizar pesquisa, dentro do campo de conhecimento que estou navegando, também é dialogar com uma certa tradição e com uma certa teoria. Para construir os procedimentos metodológicos dessa pesquisa, tracei uma trajetória de pesquisa que buscou inspiração em diferentes textos, autores, linguagens, articulando teorias e conceitos. Articulo um modo de pesquisar a partir do meu tema, *a escrita como imagem e montagem do pensamento em educação em programas de pós-graduação*, e do meu problema de pesquisa, *como se dá a montagem do pensamento e da escrita em educação?*

E como realizar esse procedimento de pesquisa, esse maneira de pesquisar? Durante a escrita das cart[a]extos fui descrevendo meu processo de pesquisa teórico, alguns procedimentos de leitura e de escrita, que para mim, estão interligados com o fazer pesquisa. Uma maneira de pesquisar, comprometida com a vida, se faz primeiramente com leitura, estudo e escrita. Por isso as cart[a]extos funcionam como procedimentos de pensar a escrita e o pensamento em ato. Se eu fosse nomear um método de pesquisa e uma metodologia de pesquisa, diria que se trata de uma montagem.

Tenho, nesta pesquisa, um método e um modo de fazer pesquisa que tem na montagem do pensamento, da leitura e da escrita seu trajeto de investigação. Uma montagem que acontece no entre, no roubo de questões da cartografia (DELEUZE; GUATTARI, 1995; PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012; FONSECA; NASCIMENTO; MARASCHIM, 2012; PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014).

368

O processo de pesquisa “é o de alquimia, resultando daí, uma bricolagem diferenciada, estratégica e subversora das misturas homogêneas típicas da modernidade” (CORAZZA, 2002, p. 121). Utilizo, para tanto, os procedimentos e trajetos de pesquisa apresentados por Marlucy Paraíso (2014, p. 34-43) para dizer que esta pesquisa, enquanto montagem, lida com: (1) “Articular e bricolar”, realizando uma articulação dos saberes recortando e colando metodologias. “Usamos tudo aquilo que nos serve, que serve aos nossos estudos, que serve para nos informarmos sobre nosso objeto, para encontrarmos um caminho e as condições para que algo de novo seja produzido”; (2) “Ler! Buscamos ler demoradamente [...] para saber o que já foi produzido sobre nosso objeto, para nos juntarmos e nos separarmos de ideias, perspectivas, significados”; (3) “Montar, desmontar e remontar o já dito”, nessa operação já apresentada por Didi-Huberman; (4) “Compor, decompor e recompor [...] A operação com os textos que lemos para nos inspirar”; (5) “Perguntar, interrogar”; (6) “Descrever. [...] Somente descrevendo, e em detalhe, os diferentes textos educacionais, os diferentes discursos e suas enunciações, será possível mostrarmos mas feitura, seus processos de produção, seus modos de funcionamento”, descrever não sendo tomado aqui como simples reprodução, mas sim como possibilidade de criação; (7) “Analisar as relações de poder”; (8) “Multiplicar os sentidos de todos os textos, discursos, linguagens, artefatos que investigamos”; (9) “Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos. Significa, durante o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto”; e (10) “Estar a espreita”, pois “para ocorrer uma inspiração é necessário muito preparo e, sobretudo, estar permanentemente à espreita de uma ideia”.

A utilização de missivas como prática e pragmática de pesquisa em educação vai além de coletar “dados”, “portanto, as cartas cumpriram sua função na

pesquisa, elas foram muito mais que um instrumento para coletar dados, elas proporcionaram a produção de dados. [...] Os escritos nas cartas não são só dados para serem analisados pela pesquisadora, as cartas compõem esse trabalho (OLIVEIRA, 2009, p. 69). Algumas pesquisas em educação, utilizando-se de cartas como processo do pesquisar, apontam o uso das missivas não só como objeto de pesquisa, mas como conteúdo e forma de escrita (FERNANDES, 2009; OLIVEIRA, 2009; MURILLO, 2013; FLORES, 2014; SANTOS, 2015). Flavio Santos (2015) realiza uma tipologia do uso das epístolas nos estudos em educação. Como comentei em alguns momentos, ao longo dessas cart[a]extos, “a representatividade dessa temática não se mostra expressiva, surgindo timidamente em meio à proliferação de pesquisas sobre práticas escolares, modelos pedagógicos, aclamados teóricos da educação etc. Em muitos casos, é no interior dessas outras temáticas que a carta aparece como fonte empírica para que se possam obter dados acerca de um contexto ou de uma pessoa” (SANTOS, 2015, p. 43).

Flavio irá comentar que o estudo epistolar na área da educação realiza-se com: (a) cartas trocadas entre estudiosos da educação, como, por exemplo, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; (b) “As investigações sobre a correspondência no interior de ordens religiosas” (SANTOS, 2015 p. 44); (c) investigações sobre missivas que teriam papel “na formação de destinatários [...] com as cartas de Caio Prado Junior, quem teria feito delas suporte para a transmissão de suas ideias políticas (SANTOS, 2015, p. 44); (d) estudo acerca dos exercícios didáticos, ligados ao ensino da escrita, geralmente na escrita de cartas pelos alunos; (e) “Tais pesquisas, ao mesmo tempo em que nos dão a dimensão das práticas levadas a cabo em ambientes escolares, poderiam muito bem figurar também numa quinta corrente de estudos, cujo mote não são nem as teorias pedagógicas, nem as instituições educativas, nem o desenvolvimento da escrita e das relações pessoais. Trata-se, em vez disso, de inquirições sobre as supostas relações – de incentivo, de correção, de censura, de produção etc. – entre determinados processos educacionais e as distintas subjetividades” (SANTOS, 2015, p. 45); (f) a missiva como fonte empírica de estudos, “nesse caso, não está em questão a especificidade do suporte carta, nem qualquer aspecto referente ao gênero epistolar. São utilizadas cartas, mas poderiam ser diários, artigos de jornal ou o que

mais pudesse conter os dados esperados” (SANTOS, 2015, p. 46).

370

Dessa forma, para sistematizar, essa pesquisa, segue uma abordagem qualitativa, com características de revisão bibliográfica e teórica, procurando por meio de um processo narrativo, com base nos pressupostos conceituais do campo da Filosofia da Diferença, da Filosofia da Imagem e da Poética da Imagem, escrever cart[a]extos que se apresentam como procedimentos de leitura e escrita. Esta pesquisa tem como método a montagem como base prática e conceitual que vai operar com dois gestos como campo empírico do fazer pesquisa. Primeiro gesto, que se apresenta a seguir e que terá continuação após a qualificação, é a realização de um mapeamento do que o campo da educação vem produzindo enquanto escrita acadêmica em educação, a partir de uma série de descritores e de levantamento em bases de dados acadêmicos. Quero entender o que a área na qual estamos inseridos produz sobre essa relação entre escrita e pensamento na escrita acadêmica. Segundo gesto a ser realizado no decorrer dos últimos dois anos de doutorado, trata-se da correspondência, com um extrato de 10 à 15 autores de teses e dissertações encontrados no primeiro movimento de cartografia da escrita e do pensamento em educação, sobre os modos e maneiras de montar o pensamento e a escrita em educação. As correspondências, a serem realizadas como segundo gesto de pesquisa, podem produzir material para a análise de um certo entendimento de como se escreve e se pensa em educação. E, para além da análise, as missivas possibilitam uma certa maneira de narrar e pensar a pesquisa.

PRIMEIRO GESTO DE PESQUISA: A CARTOGRAFIA DA ESCRITA E DO PENSAMENTO EM EDUCAÇÃO

O primeiro procedimento de pesquisa realizado, pensando em uma montagem da escrita e do pensamento em educação e seguindo algumas pistas do trajeto de pesquisa que Marlucy Paraíso (2014) apresenta, é o processo de cartografia da escrita e do pensamento em educação através de artigos, dissertações e teses na área da educação.

Em uma das versões desta cart[a]exto, apresentava um personagem, o

Prof. Dr. Key Word, mais conhecido como Sr. D. Criei o personagem sendo Sr. D um professor aposentado e um bibliotecário, com alguns problemas de memória e audição, e com um transtorno obsessivo compulsivo com a organização. Havia pensando nesse personagem, pois a escrita e a pesquisa desse primeiro gesto de pesquisa foi um trabalho de meses de catalogação, o que resultou em uma compulsão por descritores, e o Sr. D foi quem me ajudou a montar esse procedimento de busca e organização. Mas, infelizmente, optei por não apresentar esse personagem nessa versão final.

A primeira questão que coloco para a escrita desse gesto é: como realizar uma pesquisa com palavras-chaves, ou descritores nas bases de dados? Como toda pesquisa precisa de um procedimento metodológico, utilizando as pistas de Marlucy (ler, perguntar, interrogar, montar, desmontar, remontar, compor, decompor, recompor, descrever), criei um procedimento de pesquisa dos descritores para tentar responder essa questão do como fazer e também para tentar sistematizar o que o campo da educação vem escrevendo sobre: (a) montagem; (b) pensamento; (c) escrita e (d) educação.

Realizei três testes de pesquisa no Portal de Periódicos da Capes⁴⁹⁷, realizando uma aproximação de descritores. O primeiro teste foi em 19 de dezembro de 2016, optando por realizar a pesquisa com a ferramenta “busca assunto” e “busca avançada”.⁴⁹⁸ Dessa forma, pode-se colocar em linhas diferentes mais de um descritor. Nesse primeiro momento, optei por aproximar dois descritores, selecionando o refinamento de busca com “somente artigos”, “qualquer data” e “qualquer idioma”. O resultado foram dez composições diferentes:

371

	Composição de Descritores	Resultados
1.	Escrita, Pensamento	145
2.	Escrita, Educação	772
3.	Educação e Pensamento	992
4.	Pensar, Escrever	62
5.	Pensar, Educação	1028
6.	Escrever, Educação	113
7.	Montagem, Educação	28

8.	Montagem, Escrita	11
9.	Montagem, Escrever	2
10.	Montagem, Pensamento	9
TOTAL		3.162
Fonte: Elaborado pelo autor.		

Realizei mais uma combinação de descritores colocando três palavras na busca simples, dessa vez utilizando uma variação, fazendo uma pesquisa com as palavras sendo separada por vírgula e uma segunda trocando a vírgula por “and”, conforme podemos ver na sequência.

372

	Composição de Descritores	Resultados
1.	Pensamento, Educação, Escrita	39 resultados, sendo 34 artigos
2.	Pensamento and Educação and Escrita	22 resultados
3.	Pensar, Escrever, Educação	8 resultados
4.	Pensar and Escrever and Educação	6 resultados
5.	Montagem, Escrita, Educação	2 resultados
6.	Montagem and Escrita and Educação	95 resultados, sendo 56 artigos
7.	Montagem, Escrever, Educação	84 resultados, sendo 43 artigos
8.	Montagem and Escrever and Educação	58 resultados, sendo 34 artigos.
9.	Montagem, Pensamento, Escrita	191 resultados, sendo 126 artigos
10.	Montagem and Pensamento and Escrita	143 resultados, sendo 104 artigos
TOTAL		222 artigos
Fonte: Elaborado pelo autor.		

Nesse primeiro exercício de composição de palavras para a pesquisa, decidi usar a separação dos descritores com “and” e usando a busca avançada, onde poderia colocar em uma linha dois termos e em uma segunda linha de pesquisa o terceiro termo. Se continuasse com esse extrato de pesquisa, teria 222 artigos, sendo os itens 2, 4, 6, 8, 10, da Tabela 2.

Antes de realizar o segundo teste, em 21 de janeiro de 2017, realizei

algumas formações *online* oferecidas pelo Portal Periódicos Capes sobre o uso das ferramentas de busca. Com isso realizei a troca de “and”, escrita em caixa baixa por “AND” escrita em caixa alta, sendo identificado como uma operador booleano e não como um termo. Realizei a busca na forma simples e na forma avançada, colocando os filtros “artigos” e “periódicos revisados por pares” e realizando mais variações de composição entre os descritores.

	Composição de Descritores	Resultados
1.	Pensamento AND Educação AND Escrita	894 resultados/552 revisados por pares
2.	Pensar AND Escrever AND Educação	658 resultados/321 revisados por pares
3.	Montagem AND Escrita AND Educação	125 resultados/43 revisado por pares
4.	Montagem AND Escrever AND Educação	87 resultados/27 revisado por pares
5.	Montagem AND Pensamento AND Escrita	192 resultados/91 revisado por pares
6.	Montagem AND Pensamento AND Educação	214 resultados/105 revisado por pares
7.	Montagem AND Pensamento AND Educação AND Escrita	97 resultados/28 revisado por pares
8.	Pensar AND Escrever AND Montagem	108 resultados/54 revisado por pares
9.	Pensar AND Montagem AND Educação	205 resultados/109 revisado por pares
10.	Montagem AND Pensar AND Educação AND Escrita	84 resultados/24 revisado por pares
	TOTAL	750 artigos revisados por pares
Fonte: Elaborado pelo autor.		

373

Com essas dez variações na Busca Simples, tendo como filtro “artigos” e “periódicos revisados por pares”, somando todos os artigos teria cerca de 750 para análise, como podemos ver na Tabela 3. Realizando o mesmo procedimento na Busca Avançada, teria um resultado de 748 artigos, conforme Tabela 4, uma

diferença de apenas dois artigos da Busca Simples para a Avançada.

	Composição de Descritores	Resultados
1.	Pensamento AND Educação AND Escrita	639 resultados/548 revisados por pares
2.	Pensar AND Escrever AND Educação	376 resultados/320 revisados por pares
3.	Montagem AND Escrita AND Educação	62 resultados/43 revisado por pares
4.	Montagem AND Escrever AND Educação	39 resultados/27 revisado por pares
5.	Montagem AND Pensamento AND Escrita	125 resultados/90 revisado por pares
6.	Montagem AND Pensamento AND Educação	136 resultados/105 revisado por pares
7.	Montagem AND Pensamento AND Educação AND Escrita	43 resultados/28 revisado por pares
8.	Pensar AND Escrever AND Montagem	64 resultados/53 revisado por pares
9.	Pensar AND Montagem AND Educação	128 resultados/109 revisado por pares
10.	Montagem AND Pensar AND Educação AND Escrita	30 resultados/24 revisado por pares
TOTAL		748 artigos revisados por pares
Fonte: Elaborado pelo autor.		

374

O terceiro teste realizou-se no mês seguinte, no dia 13 de fevereiro de 2017. Nesse teste tentei ser mais sistemático e metódico, saturando todas as possibilidades que a busca de dados, de fontes de escrita, de organização de palavras e livros que o sistema me permitia. Usei utilizar os operadores booleanos e as trucagens, ou caracteres curingas, como o uso do sinal de interrogação (“?”) no lugar de uma letra, o qual permite que a ferramenta de busca encontre as variações de grafia. O uso do sinal asterisco (“*”) no final da palavra permite recuperar as variações dos sufixos, como, por exemplo, na pesquisa que iria realizar, colocar na palavra escrita o asterisco, ficando *escr**, buscando dessa forma escrita e escrever, *escrevência* etc.

Outra possibilidade de busca pode ser realizada agrupando termos den-

tro de uma expressão de busca, usando o parênteses para isso, “()”. Também realizei a pesquisa com os descritores em inglês, o que é mais comum ao fazer qualquer busca em bases de dados. Os resultados estão a seguir, na Tabela 5, com seus operadores e trucagens e com a utilização de alguns refinamentos na busca, como filtro por idiomas e refinamento por tópicos principais.

Tabela 5 - Periódicos Capes - Busca Simples – 13/02/17		
	Composição de Descritores	Resultados
1.	Assembl* AND (“Thought” OR “Thinking”) AND Writ* AND Education	67.979 – Total 50.081 – Revisado por pares 45.572 – Artigos 178 – Com filtro de idioma (Port/Fra) 43.657 – Com filtro de idioma (Ing/Port/Espa/Fra) 3.104 – Refinar por tópico (Writing/ Education)
2.	Assemblage AND Thogth AND Writing AND Education	4.623 – Total 2.707 – Por pares 2.434 – Artigos
3.	Montagem AND Pensamento AND Escrita AND	96 – Total 28 – Por Pares
4.	Montagem AND Pens* AND Escr* AND Educação	222 – Total 99 – Por pares
5.	(“Assemblage” OR “Assembly”) And (“Thought” OR “Thinking”) AND (“Write” OR “Writing”) AND Education	32.186 – Total 23.573 – Revisado por pares 21.777 – Artigos 21.131 – Idiomas (Port/Ingl/Espa/Fra) 20 – Idioma Port 6.929 – Últimos 5 anos
Fonte: Elaborado pelo autor.		

375

Para realizar uma nova busca, dessa vez a Busca Avançada, criei quatorze combinações com as palavras: 1) Montagem, Pensamento, Escrita, Educação; 2) Montagem, Pensar, Escrita, Educação; 3) Montagem, Pensamento, Escrever, Educação; 4) Montagem, Pensar, Escrever, Educação; 5) Montagem, Pensamento, Escrita; 6) Montagem, Pensamento, Educação; 7) Montagem, Pensamento, Escrever; 8) Montagem, Pensar, Escrita; 9) Montagem, Pensar, Educação; 10) Montagem, Pensar, Escrever; 11) Montagem, Escrita, Educação; 12) Montagem, Escrever, Educação; 13) Pensamento, Educação, Escrita; 14) Pensar, Escrever, Educação.

É um processo metódico de exaustão das possibilidades de busca, nessa

jornada de buscar sempre o que está faltando. Para definir como seriam usados os descritores, realizei uma composição em português e duas em inglês com suas possibilidades de variação, como se pode ver na Tabela 6.

376

Tabela 6 - Periódicos Capes - Busca Avançada - 13/02/17		
	Composição de Descritores	Resultados
1.	Montagem AND Pensamento AND Educação AND Escrita	43 resultados/28 revisados por pares
	Assemblage AND Thought AND Education AND Writing	2.539 resultados/2.434 revisados por pares
	Assembly AND Thought AND Education AND Writing	14.652 resultados/13.137 revisados por pares
2.	Montagem AND Pensar AND Educação AND Escrita	30 resultados/24 revisados por pares
	Assemblage AND Thinking AND Education AND Writing	2.033 resultados/1.935 revisados por pares
	Assembly AND Thinking AND Education AND Writing	10.610 resultados/9.592 revisados por pares
3.	Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação	22 resultados/15 revisados por pares
	Assemblage AND Thought AND Write AND Education	1.576 resultados/1.493 revisados por pares
	Assembly AND Thought AND Write AND Education	9.788 resultados/8.566 revisados por pares
4.	Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação	20 resultados/15 revisados por pares
	Assemblage AND Thinking AND Write AND Education	1.294 resultados/1.232 revisados por pares
	Assembly AND Thinking AND Write AND Education	7.237 resultados/6.299 revisados por pares
5.	Montagem AND Pensamento AND Escrita	125 resultados/90 revisados por pares
	Assembly AND Thought AND Writing	32.325 resultados/28.430 revisados por pares
	Assemblage AND Thought AND Writing	6.479 resultados/6.017 revisados por pares
6.	Montagem AND Pensamento AND Educação	136 resultados/105 revisados por pares
	Assembly AND Thought AND Education	44.956 resultados/39.946 revisados por pares
	Assemblage AND Thought AND Education	5.976 resultados/5.675 revisados por pares

7.	Montagem AND Pensamento AND Escrever	70 resultados/56 revisados por pares
	Assembly AND Thought AND Write	21.602 resultados/18.208 revisados por pares
	Assemblage AND Thought AND Write	3.902 resultados/3.584 revisados por pares
8.	Montagem AND Pensar AND Escrita	105 resultados/84 revisados por pares
	Assembly AND Thinking AND Writing	18.553 resultados/16.127 revisados por pares
	Assemblage AND Thinking AND Writing	4.507 resultados/4.223 revisados por pares
9.	Pensar AND Montagem AND Educação	128 resultados/109 revisados por pares
	Thinking AND Assemblage AND Education	3.527 resultados/3.323 revisados por pares
	Thinking AND Assembly AND Education	25.509 resultados/21.960 revisados por pares
10.	Pensar AND Escrever AND Montagem	64 resultados/53 revisados por pares
	Thinking AND Writing AND Assemblage	4.459 resultados/4.223 revisados por pares
	Thinking AND Writing AND Assembly	18.553 resultados/16.127 revisados por pares
11.	Montagem AND Escrita AND Educação	62 resultados/43 revisados por pares
	Assembly AND Writing AND Education	27.431 resultados/24.072 revisados por pares
	Assemblage AND Writing AND Education	3.368 resultados/3.265 revisados por pares
12.	Montagem AND Escrever AND Educação	39 resultados/27 revisados por pares
	Assembly AND Write AND Education	18.211 resultados/15.427 revisados por pares
	Assemblage AND Write AND Education	2.023 resultados/1.918 revisados por pares
13.	Pensamento AND Educação AND Escrita	645 resultados/530 revisados por pares
	Thought AND Education AND Writing	5 resultados/4 revisados por pares

14.	Pensar AND Escrever AND Educação	371 resultados/320 revisados por pares
	Thinking AND Write AND Education	96.129 resultados/81.670 revisados por pares
Fonte: Elaborado pelo Autor.		

Após realizar essa compilação de dados, tinha que tomar algumas decisões. Primeira, que descritores usar? Português? Inglês? Decidi pelo uso dos descritores em português, dado a pesquisa querer ver a produção do campo da educação brasileira sobre montagem do pensamento e da escrita. A segunda questão era: quais combinações de descritores utilizar? Instigado pelo desafio da pesquisa, optei por usar as quatorze variações criadas.

Com essas questões ordenadas em maio de 2017, realizei a pesquisa olhando quais artigos poderiam ser utilizados na construção das tipologias⁴⁹⁹ do que se escreve sobre escrita, pensamento e montagem em educação. Agruparam-se os descritores em cinco blocos, como se pode observar nas Tabelas 7 a 11.

378

Tabela 7- BLOCO 1 - Periódicos Capes - Busca Avançada - 09/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
1 – Montagem AND Pensamento AND Escrita AND Educação	127 resultados/33 revisados por pares
2 - Montagem AND Pensar AND Escrita AND Educação	54 resultados/28 revisados por pares
3 – Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação	43 resultados/20 revisados por pares
4 – Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação	37 resultados/18 revisados por pares
TOTAL	56 artigos diferentes
Para TESE	0 artigos
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 8 - BLOCO 2 - Periódicos Capes - Busca Avançada - 11/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
5 – Montagem AND Pensamento AND Escrita	153 resultados/117 revisados por pares

6 – Montagem AND Pensamento AND Educação	225 resultados/123 revisados por pares
7 – Montagem AND Pensamento AND Escrever	169 resultados/75 revisados por pares
TOTAL	175 Artigos diferentes
Para TESE	0 artigos
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 9 – BLOCO 3 – Periódicos Capes – Busca Avançada – 14/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
8. Montagem AND Pensar AND Escrita	131 resultados/110 revisados por pares
9. Montagem AND Pensar AND Educação	229 resultados/125 revisados por pares
10. Montagem AND Pensar AND Escrever	158 resultados/67revisados por pares
TOTAL	69 Artigos diferentes
Para TESE	0 artigos
Fonte: Elaborado pelo autor.	

379

Tabela 10 – BLOCO 4 – Periódicos Capes - Busca Avançada - 15/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
11 – Montagem AND Escrita AND Educação	70 resultados/51 revisados por pares
12 – Montagem AND Escrever AND Educação	46 resultados/33 revisados por pares
TOTAL	12 artigos diferentes
Para TESE	1 artigo
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 11 - BLOCO 5 - Periódicos Capes - Busca Avançada - 15/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
13 – Pensamento AND Educação AND Escrita	1080 resultados/ 609 revisados por pares
14 – Pensar AND Escrever AND Educação	897 resultados/362 revisados por pares

TOTAL	880 Artigos diferentes
Para TESE	36 artigos
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Podem ser observadas algumas questões importantes nessas tabelas. A primeira diz respeito ao número de artigos pesquisados. Ao total foram 1.192 artigos, nos quais se realizou a sistematização do título do artigo, nome dos autores, a revista onde está publicado, o resumo, as palavras-chave, e como filtro para essa pesquisa a área à qual o artigo está vinculado. É um trabalho que requer um certo esforço de olhar os pormenores do que está sendo pesquisado na educação, principalmente sobre escrita e pensamento.

A segunda questão diz respeito ao número de artigos que tratam sobre os temas pertinentes a essa pesquisa. Sobre montagem, no que tange aos artigos na área da educação, não se encontrou nenhum, ou seja, o que quero pensar enquanto conceito de montagem do pensamento e da escrita, a partir dessa pesquisa de descritores no Portal Periódico Capes, ainda se mostra bastante novidadeiro.

380

Dos 1.192 artigos, apenas 221 são do campo da educação; destes, apenas 37 referem-se à escrita e ao pensamento, ou seja, que tratam da temática da escrita e/ou do pensamento em educação. Uma das hipóteses que tinha, no início dessa pesquisa com descritores, era de que existia muitas pesquisas e artigos que tratavam da conceitualização da escrita e do pensamento em educação.

Não satisfeito ainda com esses números, observei, no total de resultados, não só nos artigos revisados por pares, mas no restante dos que não aparecerem com esse filtro. Os primeiros resultados que aparece nas Tabelas 7 a 11, são os montante geral sem os filtros “revisados por partes” e “artigo”. Esses somam 3.419 resultados. Já os com os filtros somam 1.771, dos quais saem os 1.192 artigos diferentes, que não se repetem em nenhuma pesquisa.

Ao realizar mais um olhar sobre os que não entraram nesse montante da pesquisa, encontrei mais 9 artigos que podem vir a se somar com os anteriores⁵⁰⁰. Ainda não contente com os resultados, realizei o mesmo procedimento de pesquisa na base de dados da Scielo. Para essa busca na Scielo, realizou-se o refinamento de artigos em português e por região do Brasil. O que obtive como resultado consta na Tabela 12.

Tabela 12 - Scielo - 21/04/17		
	Composição de Descritores	Resultados
1.	Montagem AND Pensamento AND Educação AND Escrita	1 resultado
2.	Montagem AND Pensar AND Educação AND Escrita	0 resultados
3.	Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação	0 resultados
4.	Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação	0 resultados
5.	Montagem AND Pensamento AND Escrita	1 resultado
6.	Montagem AND Pensamento AND Educação	0 resultados
7.	Montagem AND Pensamento AND Escrever	0 resultados
8.	Montagem AND Pensar AND Escrita	0 resultados
9.	Pensar AND Montagem AND Educação	2 resultados
10.	Pensar AND Escrever AND Montagem	0 resultados
11.	Montagem AND Escrita AND Educação	1 resultado
12.	Montagem AND Escrever AND Educação	0 resultados
13.	Pensamento AND Educação AND Escrita	10 resultados
14.	Pensar AND Escrever AND Educação	10 resultados
Fonte: Elaborado pelo autor.		

381

O refinamento na busca da Scielo é maior, possibilitando buscar somente artigos do campo da educação, além de outros filtros para a busca. Dos 24 resultados de artigos diferentes, excluindo os que se repetiam na pesquisa, 20 eram do campo da educação. Destes 20, foram separados 4 para a análise, que dizem diretamente da escrita e do pensamento. É importante ressaltar que no campo da educação novamente não apareceu nada sobre montagem. Diretamente na pesquisa apareceu um artigo de minha autoria, publicado em uma revista da Saúde Coletiva, no qual consta, nas palavras-chave, o termo montagem.

Após essa busca na Scielo, acreditava que estaria satisfeito, mas, ledo engano. Realizei um último mapeamento no Portal de Teses e Dissertações da Capes, mais uma busca. O refinamento nessa busca contou com colocar os descritores e realizar a busca por nome do Programa. Dessa forma, todas as buscas de teses e dissertações foram dos programas de mestrado e doutorado em educação do Brasil. Com isso, registrou-se o nome da tese/dissertação, nome do autor/a, se era mestrado ou doutorado, as palavras-chaves e a universidade onde foi defendida. Alguns números encontram-se nas Tabelas 13 a 17.

382

Tabela 13- BLOCO 1 - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Busca Programa - 22/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
1 – Montagem AND Pensamento AND Escrita AND Educação	4 resultados/2 Programa Educação
2 - Montagem AND Pensar AND Escrita AND Educação	4 resultados/3 Programa Educação
3 – Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação	1 resultado/1 Programa Educação
4 – Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação	0 resultados/0 Programa Educação
TOTAL	9 resultados /6 Programa Educação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 14 - BLOCO 2 - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Busca Programa - 22/04/17	
Composição de Descritores	Resultados
5 – Montagem AND Pensamento AND Escrita	19 resultados/2 Programa Educação
6 – Montagem AND Pensamento AND Educação	25 resultados/11 Programa Educação
7 – Montagem AND Pensamento AND Escrever	4 resultados/1 Programa Educação
TOTAL	57 resultados/14 Programa Educação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 15 - BLOCO 3 - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Busca Programa - 22/04/17	
---	--

Composição de Descritores	Resultados
8. Montagem AND Pensar AND Escrita	14 resultados/3 Programa Educação
9. Montagem AND Pensar AND Educação	16 resultados/08 Programa Educação
10. Montagem AND Pensar AND Escrever	0 resultados/0 Programa Educação
TOTAL	30 resultados/11 Programa Educação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Tabela 16 - BLOCO 4 - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Busca Programa - 22/04/17

Composição de Descritores	Resultados
11 – Montagem AND Escrita AND Educação	22 resultados/12 Programa Educação
12 – Montagem AND Escrever AND Educação	1 resultado/1 Programa Educação
TOTAL	23 resultados/13 Programa Educação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

383

Tabela 17 - BLOCO 5 - Banco de Teses e Dissertações CAPES - Busca Programa – 22/04/17

Composição de Descritores	Resultados
13 – Pensamento AND Educação AND Escrita	541 resultados/372 Programa Educação
14 – Pensar AND Escrever AND Educação	113 resultados/83 Programa Educação
TOTAL	654 resultados/455 Programa Educação
Fonte: Elaborado pelo autor.	

Ao total foram 773 resultados com os descritores, sendo 499 de programa de pós-graduação em educação; e, destes, 467 teses ou dissertações diferentes. Para a análise foram mapeados 73 documentos.

Somando-se os arquivos do Portal de Periódicos, da soma da busca com o refinamento e os que acrescentei, tem-se o montante de (37 + 9), com os da Scielo (4) e do Banco de Teses e Dissertações da Capes (73). Temos, dessa forma, 123 documentos para realizar uma tipologia do que se escreve sobre montagem,

escrita e pensamento em educação. Essa ação será realizada no período posterior à qualificação do projeto de tese. Sabe-se que se tem um número expressivo de documentos para a análise e criação de tipologias; dessa forma, deixa-se uma pergunta: o que vocês sugerem/pensam sobre a análise desses documentos? Sabe-se que essa quantidade, 123 documentos, é algo que pode ser da ordem do inviável. Mas como lidar com esse número?

Segundo gesto de pesquisa: correspondência

Para a segunda etapa de pesquisa realizou-se um mapeamento da situação da pós-graduação no Brasil, conforme Tabela 18. Temos um total de 4.320 programas de pós-graduação, sendo com mestrado e doutorado 2.114, apenas com mestrado 1.352 e apenas com doutorado 82. Como comparativo, pode-se perceber o número de cursos de pós-graduação em um total de 6.461. A região Norte do país é a que menos tem programas de pós-graduação, seguida da região Centro-Oeste, do Nordeste e do Sul, sendo a região Sudeste com o maior número de programas.

384

Região	Total de programas de pós-graduação					Total de cursos de pós-graduação			
	Total	ME	DO	MP	ME/DO	Total	ME	DO	MP
CENTRO-OESTE	352	141	11	51	149	504	293	160	51
NORDESTE	878	389	16	146	327	1206	717	343	146
NORTE	238	111	3	48	76	318	189	80	49
SUDESTE	1918	401	41	375	1101	3036	1519	1142	375
SUL	934	310	11	152	461	1397	773	472	152
Totais	4320	1352	82	772	2114	6461	3491	2197	773

ME: Mestrado; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional. Fonte: Plataforma Sucupira, 2018.

Tabela19 - Quadro de programas de pós-graduação em educação no Brasil										
REGIÃO	UF	Total de programas de pós-graduação					Totais de cursos de pós-graduação			
		Total	ME	DO	MF	ME/DO	Total	ME	DO	MF
CENTRO-OESTE	DF	3	0	0	1	2	5	2	2	1
	GO	4	2	0	0	2	6	4	2	0
	MS	6	2	0	1	3	9	5	3	1
	MT	3	2	0	0	1	4	3	1	0
	Totais	16	6	0	2	8	24	14	8	2
NORDESTE	AL	1	0	0	0	1	2	1	1	0
	BA	10	2	0	6	2	12	4	2	6
	CE	4	1	0	1	2	6	3	2	1
	MA	2	1	0	1	0	2	1	0	1
	PB	4	1	0	2	1	5	2	1	2
	PE	6	2	0	3	1	7	3	1	3
	PI	1	0	0	0	1	2	1	1	0
	RN	3	2	0	0	1	4	3	1	0
	SE	2	0	0	0	2	4	2	2	0
	Totais	33	9	0	13	11	44	20	11	13
NORTE	AC	1	1	0	0	0	1	1	0	0
	AM	1	0	0	0	1	2	1	1	0
	AP	1	1	0	0	0	1	1	0	0
	PA	5	4	0	0	1	6	5	1	0
	RO	2	1	0	1	0	2	1	0	1
	RR	1	1	0	0	0	1	1	0	0
	TO	2	1	0	1	0	2	1	0	1
	Totais	13	9	0	2	2	15	11	2	2
SUDESTE	ES	2	0	0	1	1	3	1	1	1
	MG	20	8	0	7	5	25	13	5	7
	RJ	12	3	0	1	8	20	11	8	1
	SP	37	7	0	12	18	53	23	18	12
	Totais	71	18	0	21	32	101	48	32	21

SUL	PR	11	3	0	2	6	17	9	6	2
	RS	20	3	0	5	12	32	15	12	5
	SC	13	7	0	2	4	17	11	4	2
	Totais	44	13	0	9	22	66	35	22	9
	Total Geral	177	55	0	47	75	250	128	75	47

ME: Mestrado; DO: Doutorado; MP: Mestrado Profissional. Fonte: Plataforma Sucupira, 2018.

Na área da educação, como podemos ver na Tabela 19, existe um número pequeno de PPGs, no Brasil: são ao todo 177 programas. Com mestrado e doutorado são apenas 75, apenas com mestrado 55 e os com mestrado profissional são 47. A grande concentração encontra-se nas regiões Sudeste e Sul do país, sendo o Norte a região com menor concentração.

386 Para realizar esse segundo gesto de pesquisa, decidiu-se utilizar os dados já coletados, que estão nas Tabelas 13 a 17 apresentadas anteriormente e na Carta Anexo 1, bloco 3. Foram encontrados, a partir dos descritores no banco de dissertações e teses da Capes, 467 trabalhos; destes, 73 títulos foram selecionados para fazer a tipologia. Esse é um número bastante expressivo e não se daria conta de realizar um contato e correspondência com todos os autores. Dessa forma, tirou-se um primeiro estrato que ficasse entre 10 e 15 trabalhos, escolhendo-se 11 trabalhos já defendidos.

Titulo	Autor	M/D	Palavras-chave	Universidade
Rastros das linhas menores de escrita	Olegário, Fabiane	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	UNISC
O sujeito e a ficção da escrita: uma articulação entre psicanálise, literatura e educação	Radaelli, Juliana	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	USP
Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola Rio de Janeiro 2014	Olarieta, Beatriz Fabiana.	D	Pesquisa. Experiência. Escrita. Gesto. Agamben.	UERJ

Tabela 20 - Autores para correspondência				
Titulo	Autor	M/D	Palavras-chave	Universidade
Professorar perspectivado por entre cartas e conversas	Araujo, Adriana Martins de Paula.	M	Filosofar. Professorar. Pesquisar. Escrever. Cartas. Subjetividade. Perspectivismo. Dispositivo. Vida.	UERJ
Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze	Gontijo, Pedro Erginaldo.	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	UNICAMP
Fiar a escrita: políticas de narratividade – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educações inspirado numa antroposofia da imanência	Veiga, Ana Lygia Vieira Schil da.	D	Corpo. Educação. Arte-manual. Antroposofia da imanência. Escrita acadêmica.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Biografemário de um aprender: "Escrileituras em meio à vida"	Schwantz, Josimara Wikboldt.	M	Educação. Aprender. Filosofias da diferença. Projeto Escreituras. Biografemário.	UFPEL
Didática cinematográfica: escreituras em meio à Filosofia-Educação	Acom, Ana Carolina Cruz.	M	Tradução. Didática. Cinematográfica. Escreitura. Montagem.	UFRGS
Autoria e produção textual: um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica	Rickes, Simone Moschen.	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	UFRGS
Um modo de ler e escrever na EJA : oficinas biografemáticas	Bandeira, Larissa da Veiga Vieira	M	Educação de Jovens e Adultos. Oficinas Biografemáticas. Leitura. Escrita. Tradução	UFRGS

387

Fonte: Plataforma Sucupira, 2018.

Para realizar essa escolha, observou-se o número de produções realizadas por universidade, sendo que as que mais aparecem na busca dos descritores no Banco de Teses e Dissertações da Capes é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que conta com 16 trabalhos; seguido da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com 7 trabalhos; no terceiro maior número temos a Universidade Federal de Pelotas, com 5 trabalhos e, por fim, com 4 trabalhos cada uma, temos a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de Campinas, como podemos ver na Tabela 20.

388 Os passos para o contato e a posterior troca de missivas com os autores das teses e dissertações são: (a) verificar e encontrar *e-mail* de cada autor; (b) encaminhar *e-mail* e disponibilizar nessa primeira carta-convite *link* de formulário do *Google Docs* para a captação de dados e do aceite para a correspondência juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (c) verificar-se-á nesse primeiro contato a preferência para a correspondência, havendo a preferência por via da escrita epistolar, mas verifica-se a importância de disponibilizar a possibilidade de correspondência por *e-mail*, para ampliar a participação na pesquisa; (d) ao receber as informações, resposta do *e-mail*/carta-convite ou pelas informações no *Google Docs*, será encaminhado uma carta, iniciando uma conversa sobre como se dá a montagem do pensamento e da escrita no percurso singular da escrita na pós-graduação em educação. O *e-mail*/carta-convite, o formulário-convite e o TCLE encontram-se na Cartas Anexo 2 a 4.

Após as respostas das missivas, em paralelo com o primeiro movimento desta pesquisa, com textos sobre escrita e pensamento na área da educação, buscarei compor tipologias e formas de montar a escrita acadêmica em educação, apercebendo as narrativas sobre uma escrita acadêmica em educação, na singularidade de cada participante.

Sobre os aspectos éticos, este projeto de pesquisa está fundamentado pela resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde no que se refere à ética em pesquisa com seres humanos. Todos os participantes serão informados sobre os objetivos, justificativa e método da pesquisa, assim como os riscos e benefícios.

Será informado aos participantes que a pesquisa tem caráter voluntário e que estes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, antes ou após a

coleta dos dados, sem nenhuma implicação. Os participantes também não terão nenhum tipo de ônus ou bônus financeiro por participar da pesquisa. O aceite para participação da pesquisa só será efetivo após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente nos anexos deste projeto.

Todos os dados de identificação serão cuidadosamente omitidos ou alterados para preservar o anonimato dos participantes. Os dados serão armazenados com o pesquisador em local seguro e sigiloso e, após cinco anos decorridos da aprovação deste projeto, serão destruídos.

Os riscos e benefícios decorrentes da participação deste trabalho estarão descritos no TCLE de cada participante. Entre os riscos, é prevista a possibilidade da reativação de memórias traumáticas, pensamentos e sentimentos desagradáveis, como angústia, ansiedade e tristeza, em decorrência do processo de escrita dos trabalhos de tese e dissertação. Nesse sentido, se o autor participante verbalizar ou transparecer algum desconforto o pesquisador retomará o sentido voluntário da pesquisa, informando a possibilidade de interrupção e desistência da participação a qualquer momento.

389

Como benefícios aos participantes desta pesquisa, apresenta-se a possibilidade de reflexão sobre sua prática e desenvolvimento profissional, assim como a identificação de limites, recursos disponíveis e elaboração de estratégias para lidar com as dificuldades referentes ao tema. Dentro dessa perspectiva o momento de pesquisa pode ser entendido então como um espaço de ampliação de concepção crítica em relação ao seu modo de trabalho, resgatando elementos que possam estar distanciados de sua prática e que, sendo acessados, podem servir como potencializadores de práticas mais assertivas.

Esta cart[a]exto é a missiva mais técnica que escrevi. Penso que sua importância se tece no movimento de mapearmos como vem se escrevendo sobre escrita e pensamento em educação no Brasil, pois, na mesma medida, é o que também estou tentando fazer. Nesta pesquisa há uma busca para colher os rastros e forças que atravessam o pensamento e os modos de viver a escrita acadêmica em educação, para ampliar, quem sabe, possibilidades e brechas.

CRONOGRAMA DE PESQUISA

Atividades	Ano/Mês						
	2016 Mai - Jul	2016 Jul - Dez	2017 Jan - Jun	2017 Jul - Dez	2018 Jan - Dez	2019 Jan - Dez	2020 Jan - Mar
Escolha do tema do projeto	X						
Delimitação do tema, definição do problema	X						
Elaboração da estrutura do projeto	X	X					
Seleção e leitura das obras para elaboração do projeto	X	X	X	X	X	X	
Elaboração da pesquisa bibliográfica e documental do projeto	X	X	X	X			
Pesquisa Conceitual - Escrita/Escrever/Leitura/Imagem/Pensamento em Deleuze/Foucault (intercessor Barthes)	X	X	X	X			
Pesquisa Conceitual - Montagem em Didi-Huberman/Deleuze	X	X	X	X			
Pesquisa de dados em periódicos A1/A2/B1/B2 e banco de dissertações e teses Capes	X	X	X				
Sistematização de dados de periódicos A1/A2/B1/B2 e banco de dissertações e teses Capes		X	X		X	X	
Escrita do Projeto de Tese	X	X	X				
Revisão final do texto			X		X		
Data limite de entrega do Projeto de Tese					Abril		
Possibilidade de Doutorado Sanduíche						Jan - Jul	
Análise dos periódicos						Jan- Dez	
Encaminhar Projeto para CEP Unisinos					Nov- Dez		

Envio das cartas						Jan- Dez	
Exame das cartas						Jan- Dez	
Escrita da versão final da Tese					X	X	
Revisão final do texto da Tese						Dez	
Entrega da Tese							Jan
Defesa da Tese							Mar

Para maior segurança, acrescento isto. Estas coisas que digo, que vou dizer, se puder, já não são, ou ainda não são, ou nunca foram, ou nunca serão, ou, se foram, se são, se forem, não foram aqui, não são aqui, não serão aqui, mas noutro lugar qualquer. Mas eu estou aqui. Portanto, sou obrigado a acrescentar mais isto. Este que eu sou, este que aqui está que não pode falar, não pode pensar, e que tem de falar, e portanto pensar talvez um pouco, não pode falar ou pensar apenas em relação a mim que estou aqui, e ao aqui onde estou, mas pode falar e pensar um pouco, o suficiente, não sei como, não é isso que importa, em relação a mim que estive noutro lugar qualquer, que estarei noutro lugar qualquer, e a esses lugares onde estive, onde estarei [...] Outra coisa: o que eu digo, o que talvez venha a dizer, a este respeito, a meu respeito, a respeito da minha morada, já está dito, porque, estando aqui desde sempre, ainda aqui estou. Até que enfim, um raciocínio que me agrada, digno da minha situação. Portanto, não tenho de me preocupar. Mas estou preocupado. Não estou portanto à beira do fracasso, não estou à beira de nada, as minhas aventuras terminaram, os meus ditos estão ditos, são essas as minhas aventuras. Contudo, sinto que não [...] Mas será de desejar? Sim, é de desejar, acabar é algo a desejar, acabar seria maravilhoso, seja eu quem for, esteja onde estiver. (BECKETT, 2009, p. 41-42).

392

Écrire.

Je ne peux pas.

Personne ne peut.

Il faut le dire: on ne peut pas.

Et on écrit.⁵⁰¹

(DURAS, 1993, p. 52)

E depois?

– Que escrever, agora? Poderia o senhor ainda escrever mais alguma coisa?

– A gente escreve com seu próprio desejo, e não se acaba nunca de desejar.

(BARTHES, 2003, p. 215)

MAR ABERTO

*No texto Mar aberto o uso das aspas duplas (“ ”) ocorre no diálogo dos personagens. O uso da aspas simples (‘ ’) para as citações.

1. Ester Heuser, em sua tese de doutorado, nos apresenta a um Deleuze marinho que vai em busca do que é o pensamento: “achou necessário velejar um pouco e ver a parte aquosa do mundo [...] Queria pensar e viver em seu próprio nome [...] Ele viu a terra se afastar e, por um tempo, acreditou que havia ficado para trás, junto com os outros males terrenos, toda a tradição do pensamento da qual era herdeiro [...] Pensar é, pois, um ato perigoso, decisivo, traumático. Assim como não é possível aprender o que significa nadar por meio de um tratado de natação, mas apenas pelo salto na correnteza, se dá com o pensar. Nem todos chegam um dia a nadar, nem todos chegam um dia a pensar, mas há que se estar aberto para a intensidade daquilo que nos força a pensar”. (HEUSER, 2010, p. 23-28).

2. PIGLIA, 2004, p. 56.

3. DELEUZE, 1990, 1992b, 2001, 2005; FOUCAULT, 1984, 1985, 2010a, 2010b, 2013b, 2014c, 2014d; NIETZSCHE, 1983, 1992, 2006.

4. PIGLIA, 2004, p. 56.

5. SALOMÃO, 2005, p. 133.

6. Compagnon, ao relatar sua troca de cartas comenta sobre esse deslocamento dos meios de comunicação, “tem a letra de Alain, meu professor, com quem não me dava conta que tinha mantido uma correspondência tão farta, pelo menos semanal, durante aqueles anos. Agora nós nos comunicamos por Skype; nós nos vemos quando batemos papo, mas não restará nada de nossas conversas a não ser o que estive enfiado em alguma fazenda de servidores em Nevada”. (COMPAGNON, 2019, p. 24).

7. FOUCAULT, 2014b, p. 141-157.

8. FOUCAULT, 2016, p. 67.

9. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2011b; 2013b; 2017a: “*J’imagine que, le temps passant, ces trois lambeaux d’écorce seront gris, presque blancs, des deux côtés. Les conserverai-je, les rangerai-je, les oublierai-je? Et si oui, dans quelle enveloppe de ma correspondance? Dans quel rayonnage de ma bibliothèque?*” - (“Imagino que, com o passar do tempo, as três lascas ficarão cinzentas, quase brancas, de ambos os lados. Conservarei, guardarei, esquecerei? E, em caso afirmativo, em que envelope de minhas correspondências? Em que prateleira de minha estante?”).

10. Creio que sobretudo seja uma *tese* no significado dessa palavra, um trabalho monográfico abordando um único tema, que exige pesquisa na área científica, com instrumentos metodológicos adequados. Também se chama de *tese* o texto encaminhado à banca final como requisito para o título de doutor em educação. Este texto é um pequeno gênero teórico-acadêmico que usa a forma de ensaio-romance para pensar em questões, principalmente, da educação, mas com atravessamentos no campo das artes, da filosofia e da literatura. Poderia dizer que é uma tese de um leitor. De um leitor de educação, de filosofia, de psicanálise, de história da arte e de um leitor de literatura. Um leitor de uma constelação de autores que se conectam em pequenos pontos, alguns mais pulsantes e outros que cintilam em determinados momentos da escrita. Utiliza-se autores da literatura da mesma forma como autores da filosofia. Não estou dizendo, assim, que arte e filosofia são a mesma coisa, mas invisto na potência da relação entre elas e o que se pode criar entre elas. Com isso, temos Vila-Matas, Haruki Murakami, Marília Garcia, Leslie Kaplan ao lado de Georges Didi-Huberman, Foucault e Deleuze.

11. O relâmpago, enquanto imagem do pensamento e de conhecimento pode ser observado em alguns autores como Benjamin, Didi-Huberman e Foucault. Cf. BENJAMIN, 2018b, p. 477, [N 2a 3]; BENJAMIN, 1994, p. 243-244, no texto “Paris, capital do século 19”, e, sobretudo, no texto “Sobre os conceitos de história”: “O passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade”. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 127: “Potência de relâmpago, como se a fulguração produzida pelo choque fosse a única luz possível para tornar visível a autêntica historicidade das coisas. Fragilidade disso tudo, uma vez que visíveis, as coisas são condenadas a remergulhar quase imediatamente na escuridão de seu desaparecimento, pelo menos de sua virtualidade”. Cf. FOUCAULT, 2013c, p. 33: “Talvez alguma coisa como o relâmpago da noite que ilumina por dentro e de alto a baixo, deve-lhe entretanto sua viva claridade, sua singularidade dilacerante e ereta, perde-se no espaço que ela assinala com sua soberania e por fim se cala, tendo dado um nome ao obscuro”.

12. Cf. BARTHES, 2003, p. 136. Barthes, após essa passagem, comenta que é um texto escrito por vários personagens que dão conta do processo de imaginação do romance, “a substância desse livro é pois totalmente romancesca. A intrusão, no discurso do ensaio, de uma terceira pessoa que não remete entretanto a nenhuma criatura fictícia, marca a necessidade de remodelar os gêneros: que o ensaio confesse ser quase um romance: um romance sem nomes próprios”.

13. O conceito de montagem aqui utilizado permeia uma parcela da obra de Georges Didi-Huberman. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2013d, 2010d, 2015f, 2015a, 2012a, 2013c, 2017f, 2015e, 2018f, 2018c, 2015c, 2017c, 2017e, 2017f, 2018b, 2019. Os livros estão em ordem cronológica de publicação do original em francês.

14. Fala de Georges Didi-Huberman no documentário Foucault Contre Lui-Meme, de François Caillat. O Documentário está disponível em: <https://vimeo.com/219513674>.

395

15. Frase citada pelo personagem Mac, de Vila-Matas, no livro “Mac e seu contratempo”. Cf. VILA-MATAS, 2018, p. 10. Foucault diria algo muito próximo em uma entrevista no final de 1978: “*Une expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé. Si je devais écrire un livre pour communiquer ce que je pense déjà, avant d'avoir commencé à écrire, je n'aurais jamais le courage de l'entreprendre. Je ne l'écris que parce que je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser*”. “Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo não teria jamais a coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei, ainda, exatamente, o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar” (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290). “Só descobro o que tenho para demonstrar no próprio movimento da escrita, como se escrever fosse precisamente diagnosticar aquilo que eu queria dizer no exato momento em que comecei a escrever [...] esse diagnóstico quero fazê-lo a partir da escrita” (FOUCAULT, 2016, p. 49).

16. Música *Riconcito* de Daniel Drexler. Para escutar: <https://youtu.be/A7cHwziqdtc>.

17. A *Murga* uruguaia é uma das maiores expressões da cultura uruguaia, é uma espécie de ópera popular que mistura coral-teatro-musical. Organiza-se por bairros e agremiações de forma popular, colhendo das ruas a poesia e os pensamentos. Trabalha sempre com uma questão política atual, seja ela nacional ou internacional. Faz uma espécie de caricatura do social tocando sempre em temas problemáticos de forma poética-política. Para ver e escutar: *La consecuente* (<https://youtu.be/EZva3HTp7eE>); *La Gran Muñeca* (<https://youtu.be/A5HgzDsNt8E>).

18. Daniel Drexler têm duas composições que falam sobre a *Rambla* de Montevideo. Para escutar: <https://youtu.be/jDNRmzR1jZw>.

19. Cf. FOUCAULT, 2014b, p. 149. Laura Taddei Brandini, ao traduzir o texto *A era das cartas* de Antoine Compagnon, comenta que Roland Barthes transmitiu a Antoine, quando o mesmo

era apenas um jovem doutorando, o seu método de trabalho “anotava ideias em pequenas cadernetas durante conversas com amigos, depois passava notas a limpo em fichas, que eram meticulosamente acondicionadas em caixas de papelão ou de madeira confeccionadas pelo próprio Roland e, na escrita de um texto, tais fichas se transformavam - ou não - em Textos” (COMPAGNON, 2019, p. 10).

20. MURAKAMI, 2010, p. 6.

21. Cf. MURAKAMI, 2010, p. 125: “Consegui fazer o mínimo necessário, mas foi um resultado frustrante depois de todo o meu treinamento duro e panejamento cuidadoso. Fiquei com a sensação de que um fiapo de nuvem negra se enroscara dentro de meu estômago.”

22. VILA-MATAS, 2004, p. 9.

23. VILA-MATAS, 2004, p. 11.

24. Durante todo esse texto, Beckett faz um percurso de montagem do dizer as palavras em um “modo adiante”, iniciando da seguinte forma o texto: “Adiante. Dizer adiante. Ser dito adiante. De algum modo adiante. Até que de nenhum modo adiante. Dito de nenhum modo adiante. Dizer por ser dito. Dito mal. Desde agora dizer por ser dito mal” (BECKETT, 2012, p. 65). Ana Helena Souza lembra que, nesse fracasso de Beckett, “realiza-se numa busca contínua de um dizer que não se subordina ao dito, de um dizer artístico livre e, por causa mesmo desta dupla condição de arte e liberdade, profundamente rigoroso em suas tentativas” (SOUZA, 2014, p. 96.). A escrita, tomada como esse fracasso que continua pode vir a movimentar uma prática e uma pragmática de pesquisa.

396 25. O continuar, para Beckett, é um “ainda”, um ainda dizer, “Como tentar dizer? Como tentar falhar? Não tentar não falhar. Dizer apenas - ” (BECKETT, 2012, p. 70). Um “apesar de tudo” para dialogar com Georges Didi-Huberman. Em um processo de escrita e de pesquisa é importante sustentar um *ainda*, sustentar como uma escrita ou um pensamento que ainda está por vir, um processo de semear as palavras, dar um tempo para elas ocuparem o espaço deixado pela ideia anterior. Escrever é um exercício, uma prática do dizer, “só isso. Sustentá-lo sem denominá-lo. Sustentar o “ainda” e sustentá-lo até o ponto de incandescência extrema, onde seu único conteúdo aparente é: ‘mais impossível ainda’” (BADIOU, 2002, p. 162).

26. VILA-MATAS, 2018, p. 9.

27. *Roldós* é um restaurante tradicional do *Mercado del Puerto*, que funciona desde 1888. Durante anos elaboraram, de forma artesanal, a bebida chamada *Medio y Medio*, uma mistura de espumante com vinho branco.

28. Anteriormente a essa citação temos a descrição da cena: “Existe uma fotografia em que se vê Borges tentando decifrar as letras de um livro que segura grudado ao rosto. Está numa das galerias elevadas da Biblioteca Nacional da rua México, de cócoras, o olhar na página aberta. Um dos leitores mais convincentes que conhecemos, a respeito de quem podemos imaginar que perdeu a visão lendo, tenta, apesar de tudo, prosseguir” (PIGLIA, 2006, p. 19).

29. VILA-MATAS, 2004, p. 10.

30. VILA-MATAS, 2004, p. 10.

31. BARTHES, 2003, p. 109.

32. “Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em zigue-zague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser

reativado ou recortado.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010b, p. 25-26).

33. DELEUZE, 2009, p. 21.

34. Cf. GARCIA, 2017, p. 43; GARCIA, 2018; PEREC, 1989, 2013.

35. Para Foucault (2010b, p. 119) “o *stultus* é alguém que de nada se lembra, que deixa a vida correr, que não tenta reconduzi-la a uma unidade pela (re)memorização do que merece ser memorizado”. É o sujeito que deixa sua existência passar, sem fazer marca, sem fazer memória e sem ter vontade “e que não [dirige] sua atenção, seu querer, em direção a uma meta precisa e bem determinada”. No texto publicado em fevereiro de 1983 na *Revue Corps Écrit*, intitulado “*L’écriture de soi*” (“A escrita de si”). Nesse texto a *stultitia* é definida como uma agitação da mente, uma instabilidade da atenção, referindo-se ao que Sêneca diz (carta 02 a Lucilius), “e o escrever muito esgota (Sêneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersão” (FOUCAULT, 2014b). Rodrigues e Marangon (2019) desenvolvem uma problematização sobre a escrita como elaboração da memória, tomando o processo de superação da *stultitia* para a escrita e leitura funcionarem como uma prática possível de criação de uma bela existência. E o quanto isso pode nos ajudara a pensar a nossa contemporaneidade?

36. Essas questões estão presentes no texto de Georges Pérec, “*l’Infra-Ordinaire*”: “*Ce qui se passe vraiment, ce que nous vivons, le reste, tout le reste, où est il ? Ce qui se passe chaque jour et qui revient chaque jour, le banal, le quotidien, l’évident, le commun, l’ordinaire, l’infra-ordinaire, le bruit de fond, l’habituel, comment en rendre compte, comment l’interroger, comment le décrire ? Interroger l’habituel. Mais justement, nous y sommes habitués. Nous ne l’interrogeons pas, il ne nous interroge pas, il semble ne pas faire problème, nous le vivons sans y penser, comme s’il ne véhiculait ni question ni réponse, comme s’il n’était porteur d’aucune information. Ce n’est même plus du conditionnement, c’est de l’anesthésie. Nous dormons notre vie d’un sommeil sans rêves. Mais où est-elle, notre vie ? Où est notre corps ? Où est notre espace ? Comment parler de ces « choses communes », comment les traquer plutôt, comment les débusquer, les arracher à la gangue dans laquelle elles restent engluées, comment leur donner un sens, une langue : qu’elles parlent enfin de ce qui est, de ce que nous sommes*” (PEREC, 1989, pg. 11). “O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está? O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o infra-ordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer informação. Não é nem mais condicionamento, mas anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está nosso espaço? Como falar dessas “coisas comuns”, ou melhor, como cercá-las, trazê-las para fora, arrancá-las da casca onde estão presas, como dar-lhes um sentido, uma língua: que elas falem enfim do que é, do que somos” (PEREC, 2010, p. 179).

397

37. Marília Garcia escreve essa frase em um poema chamado “O que é um começo” no livro *Um teste de resistores* (GARCIA, 2016). Alguns escritores escrevem sobre os começos, como por exemplo, Noemi Jaffe em seu *Livro dos começos*. Noemi nos apresenta várias fichas onde cada uma é um começo, por exemplo, em uma ela inicia com “o começo é o mais difícil”, em outra “começar é fácil”, e “o começo não passa de interrupção de algo que já vinha ocorrendo, mas que ainda não tinha recebido nome”, ou em outra, “não comece. Depois de começar, você se dará conta de que não existe mais caminho de volta” (JAFFE, 2016). Barthes escreveu um texto intitulado “Por onde começar?”. O texto tem como partida a análise do livro de Julio Verne *A Ilha Misteriosa*. O texto propõe-se a “penetrar pela análise (ou por algo parecido com a análise), no jogo do significante, na escritura; de realizar, numa palavra, graças ao seu trabalho, o plural do texto”. É nessa questão que Barthes irá dizer do “por onde começar?”, trazendo que esse é o primeiro gesto a ser esboçado em presença de um texto, “pode-se afirmar que está dificuldade é a mesma que se tornou responsável pela linguística moderna [...] escolher um fio condutor; uma pertinência (a do sentido), para o ir desenrolando”. O que interessa ao analisar um texto é, para Barthes, por que caminho optamos seguir; “o trabalho que deve então ser

feito (imenso) consiste em acompanhar os primeiros códigos, descobrindo-lhes os termos, esboçando as sequências; mas é também preciso propor outros códigos que venham delinear-se na perspectiva dos primeiros". A questão é como colocar em suspensão os sentidos e ver por onde os fios podem ir; pois sempre se trata de uma multiplicidade, "do seu plural", e consiste em "dissipar, recuar, reduzir, expedir [...] avançando não no texto (que é sempre simultâneo, volumoso, estereográfico), e sim em seu próprio trabalho" (BARTHES, 1974, p. 77-86).

38. A aula ocorreu no dia 07 de março de 2016, na fala "*Ce qui nous soulève*", na abertura do seminário anual na École des Hautes Études e Sciences Sociales (EHESS), sobre o seu trabalho em andamento *Soulevements*, Georges Didi-Huberman inicia dizendo "*c'est facile de continuer mais il est plus difficile de commencer*" ("é fácil continuar mas é mais difícil de começar").

39. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2011b, p. 10; DIDI-HUBERMAN, 2013b, 2017a, p. 10: "*un morceau de mémoire, cette chose non écrite que je tente de lire; un morceau de présent, là, sous mes yeux, sur la blanche page; un morceau de désir, la lettre à écrire, mais à qui?*"; ("um pedaço de memória, essa coisa não escrita que tento ler; um pedaço de presente, aqui, sob meus olhos, sobre a branca página; um pedaço de desejo, a carta a ser escrita, mas para quem?").

40. GALEANO, 2016.

41. MURAKAMI, 2010, p. 104.

42. FOUCAULT, 2016, p. 66.

43. FOUCAULT, 2016, p. 66.

44. FOUCAULT, 2016, p. 67.

45. COSTA, 2017a.

46. Cf. MARQUES; JORGE, 2017.

47. Clarice Lispector tem uma frase muito bonita sobre o escrever, diz ela que "escrever é saber respirar dentro da frase".

48. GARCIA, 2016, p. 24.

49. KAPLAN, 2018, p. 36.

50. KAPLAN, 2018, p. 37.

51. KAPLAN, 2018, p. 43.

52. ULPIANO, 2007, p. 227.

53. Cf. DELUZE; GUATTARI, 2010b, p. 8: "entre amigos, como uma confiança, ou então face ao inimigo como um desafio. É a hora em que se diz: era isso, mas eu não sei se eu disse bem, nem se fui assaz convivente".

54. Cf. DELEUZE, 1987, p. 96. O pensamento, para Claudio Ulpio, "nunca atingirá a potência de pensar se não houver uma força que o force a pensar. Ou seja, pensar não é um exercício natural do pensamento - mas um acontecimento raro e extraordinário no pensamento" (ULPIANO, 2013, p. 32).

55. No *Abecedário de educação com Jorge Larrosa*, na letra "F" de filosofia, Jorge Larrosa fala sobre o processo de ensino e sobre o pensamento. Ele aproxima a filosofia de uma maneira de ler que segundo ele poderia ser chamada de pensativa. Uma maneira de ler que é interrompida e ritmada pelo pensamento. Por isso, diz ele, "por essa coisa tão rara que é parar-se para pensar, tornar-se tempo para pensar, ficar como pendurado... pensando" (LARROSA, 2017). Essa imagem que Jorge Larrosa lança, ficar como pendurado pensando, aproxima-se da imagem do pensar debruçado que Georges Didi-Huberman trabalha em um pequeno ensaio. Larrosa termina esse fragmento de vídeo dizendo que a filosofia é

essa ação de “dar a ler pensando”, e prossegue: “e eu acho que ler pensando tem a ver com transportar-se a si mesmo ou transportar os estudantes a esse ‘nenhum local’, um tempo que está fora do tempo e a um local que está fora de local”. Pensar debruçado com quem se demora, como quem está a espera de algo, “olhar debruçado, é pensar e imaginar-se, é quase sempre esperar alguma coisa, estar á espera de qualquer coisa”. (DIDI-HUBERMAN, 2015d, n.p.). *O Abecedário de educação* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>.

56. Cf. DELEUZE, 1990, p. 75; DELEUZE, 1992a, p. 71: “uma imagem nunca está sozinha. O que importa é a relação entre as imagens”.

57. DELEUZE; GUATTARI, 2010a, p. 11.

58. “Freud, em certo momento, teve que ficar cuidando de seu neto, sua filha ausentou-se um curto período de tempo. O menino, ao ver a saída da mãe não chorou, e passou a brincar com um carretel preso por um fio. De dentro do berço o menino jogava o carretel para fora e o puxava de volta, nesse movimento de jogar o carretel desaparecia, e exclamava um som – ó... ó... ó. Quando puxava novamente, fazendo o carretel aparecer exclamava – dá... dá... dá com uma expressão de alegria. Freud deu a esse jogo o nome de FORT DÁ, sendo FORT, em alemão ‘fora’, ‘ir embora’ e DÁ significa ‘aqui’. Freud percebeu dessa forma que o menino simbolizava a mãe por meio desse brinquedo e brincadeira, sendo sua saída o Fort, e a alegria de seu retorno o Dá” (RODRIGUES, 2015, p. 91-92).

59. COMPAGNON, 1996, p. 11.

60. É no seu último livro, escrito com Guattari, que Deleuze vai sistematiza de forma contundente o que é um conceito. Cf. DELUZE; GUATTARI, 2010b.

61. Esse texto foi publicado originalmente na revista *Chimères*, nº 8, de maio de 1990, revista trimestral dirigida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dois anos depois é publicado como introdução do livro *O que é filosofia?*. Giuseppe Bianco (2002, 2005) cita esse texto em seu artigo chamado “Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito” e posteriormente no artigo “Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência”.

399

62. Deleuze comenta no curso sobre o cinema, na aula de 2 de novembro de 1982, que “*faire de la philosophie c’est autre chose, faire de la philosophie c’est constituer des concepts et ça ne veut dire que ça. A mon avis c’est une démarche de création, les concepts n’existent pas tout fait, ce n’est pas des petites étoiles dans le ciel qu’il s’agit de découvrir. Les concepts, c’est l’objet d’une création, et encore une fois, dans la philosophie il y a autant de création que dans la littérature ou dans la musique, simplement il s’agit de créer des concepts*”. “*Hacer filosofía es otra cosa. Hacer filosofía es construir conceptos, y no quisier decir más que eso. A mi modo de ver es un camino de creación. Los conceptos no existen ya hechos, no son pequeñas estrellas en el cielo que tratamos de descubrir. Los conceptos son objetos de una creación. Y, una vez más, en la filosofía hay tanta creación como en la literatura o en la música, solo que se trata de crear conceptos*” (DELEUZE, 2011, p. 24). “Fazer filosofia é outra coisa, fazer filosofia é constituir conceitos e não significa mais do que isso. Na minha opinião, é um processo de criação, os conceitos não existem já feitos, não são pequenas estrelas no céu a descobrir. Conceitos são o objeto de uma criação e, novamente, na filosofia há tanta criação quanto na literatura ou na música, simplesmente é uma questão de criar conceitos”. Texto em francês disponível em: http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php?id_article=124.

63. DELEUZE, 1990, p. 168. “O verdadeiro objeto da ciência, é de criar funções, o verdadeiro objeto da arte, é de criar conjuntos sensíveis e o objeto da filosofia, criar os conceitos” (DELEUZE, 1992a, p. 158). Tanto “*fonction*” e “*agrégat*”, em francês, dizem da organização e conexão de elementos, que têm o papel e de agregar e juntar elementos heterogêneos. Dessa forma opta-se por traduzir “*agrégat*” por “conjunto” e não “agregado”, como na maioria das traduções da palavra.

64. Questão essa colocada anteriormente por Sandra Corazza: “do ponto de vista, da filosofia da diferença, o que criamos em educação?” (CORAZZA, 2015a, p. 107); “Como pensar a educação em termos de processos de criação? Qual é a especificidade da atividade criadora do professor? O que caracteriza os seus atos de criação?” (CORAZZA, 2015b, p. 56). Sandra realiza essas perguntas para pensar o currículo e a didática: “Em que consistem os meandros e limites de criar currículos e didáticas?” Como acontecem a produção de informes curriculares e a irrupção de novidades didáticas? Para criar, em currículo e didática, em que medida necessitamos de outros processos, como literários, cinematográficos, musicais, plásticos?” (CORAZZA, 2015b, p. 56); “O que se passa, na cena dramática da aula, quando ensinamos matérias criadas pela filosofia, pela arte e pela ciência?” (CORAZZA, 2015a, p. 107). O que Sandra vem produzindo localiza a didática e o currículo como resultados desses processos de criação em educação, agenciando e compondo com territórios que dizem de uma ética, de uma política e de uma estética em práticas tradutórias, realizando artistagens com “a filosofia da diferença, atinente à criação e ao pensar”; com teorias da tradução literária, com Haroldo de Campos e Augusto de Campos; com a obra de Paul Valéry, “relativa a exercícios do informe e método de criação” e com as “formulações didáticas e curriculares contemporâneas” das pesquisas realizadas no projeto *Escreituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Dessa forma, a questão do que a educação cria não é algo novo. O novo, penso, é o deslocamento que se realiza para pensar o que criamos enquanto escrita acadêmica em educação. Com isso, poderia ousar dizer que o que a educação cria são condições de possibilidade para a montagem do pensamento e da escrita.

65. BIANCO, 2002, p. 196.

400

66. “Não devemos entender uma prática pedagógica que utiliza o conceito como o seu instrumento privilegiado, mas um tipo particular de conceito que é pedagógico” (BIANCO, 2005, p. 1293). A noção de pedagogia e ensino (da filosofia) aparece muito pouco nos textos de Deleuze. Em alguns momentos de sua obra, sobretudo nas entrevistas, temos diversas menções à educação e à aprendizagem. Por exemplo, em *Diferença e repetição*, temos uma passagem em que comenta sobre a aprendizagem e o aprender. Diz Deleuze que “a aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). [...] Eis por que é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação alguma coisa amorosa, mas também mortal. [...] Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos relevantes se retomam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo em que se disfarça” (DELEUZE, 1988, p. 54).

67. “Um criador é aquele que cria suas próprias impossibilidades, é aquele que cria ao mesmo tempo um possível” (DELEUZE, 1990, p. 183).

68. Para Foucault a amizade é uma relação aberta, uma criação de aberturas e de convivência, criação de outras formas de sociabilidade. “Terão que inventar de A a Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer” (FOUCAULT, 1981, p. 38).

69. Em Georges Didi-Huberman a imaginação é um princípio motor e um dos componentes da montagem. A imaginação trabalha com a possibilidade do múltiplo e é capaz de “detectar novas relações íntimas e secretas, novas correspondências e analogias”, para produzir um pensamento das relações. “Imaginação: palavra perigosa (assim como já o é a palavra imagem). Mas é preciso repetir, com Goethe, Baudelaire ou Walter Benjamin, que a imaginação, por mais desconcertante que seja, não tem nada a ver com uma fantasia pessoal ou gratuita. Ao contrário, é um conhecimento transversal que ela nos oferece, por sua potência intrínseca de montagem que consiste em descobrir - ali mesmo onde ela recusa os laços suscitados pelas semelhanças óbvias - laços que a observação direta é incapaz de

discernir”. (DIDI-HUBERMAN, 2018f, p. 20). No documentário “*Foucault contre lui-même*”, Didi-Huberman comenta sobre Foucault ser herdeiro de Baudelaire “e do que Baudelaire diz sobre a imaginação. Ou seja, é criar relações entre as coisas que, aparentemente, não tem ligação, criar analogias”. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2013c; 2017f, p.229-247.

70. “*les traces d’évenements minuscules mais décisifs*” (DIDI-HUBERMAN, 2018b, p.17; 2018d, p.37).

71. DELEUZE, 1985, 2007, 2009. Ver o texto Micropolítica dos vaga-lumes na seção “*Carta pensamento*”.

72. DIDI-HUBERMAN, 2012c, p. 211.

73. FOUCAULT, 2013d, p. 268.

74. “Uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio traço” (FOUCAULT, 1972, p. 36).

75. “Apercebenças” é uma palavra utilizada no livro *Imagens-ocasiões* para traduzir ‘*aperçue*’. Didi-Huberman utiliza essa palavra no sentido feminino sendo que em português não teria tal correspondência: “e foi assim, num relance de palavras e sonoridades, que se inventou a palavra apercebença: feminina, tem divertidamente um cedilha, e pode ser estranha o suficiente para funcionar, em português, tão curiosamente quanto *aperçue* funciona em francês” (IVO apud DIDI-HUBERMAN, 2018d, p. 13). Didi-Huberman comenta: “habituei-me a nomear quinquilharias de coisas ou de acontecimentos que aparecem sob meus olhos. Jamais duram muito tempo. Quinquilharias, farpas do mundo, lascas que vão, que vêm” (DIDI-HUBERMAN, 2018d, p. 35).

76. “*Écrire sur les images c’est écrire, bien sûr. C’est d’abord écrire. Pourquoi d’abord? Parce qu’on n’écrit pas après avoir pensé à ce qu’on a vu. Parce qu’on pense pendant que l’on écrit, du fait même d’écrire. Parce que c’est en écrivant que notre regard se délie, se délie, devient sensible à nous-même, pensable et lisible aux autres. Avant cela, l’ouvre d’art est, en face de moi, comme l’étrangeté même, l’étrangeté centrale à tout regard. Même si, cas exceptionnel, je connais personnellement l’artiste, son ouvre demeurera longtemps en face de moi comme le ‘monolithe’ mystérieux, noir, parfait, qui, dans 2001, surgit au milieu des anthropoïdes gémissants imaginés par Stanley Kubrick. J’écris d’abord parce qu’écrire est – au moment mêmes où ja trace ces mots – ce qu’il y a de plus près de mon corps. J’écris déjà chaque fois que je lève les yeux et que naît en moi le désir de formuler nom rapport aux ‘monolithes’ de l’art. C’est ma façon, anthropoïde, de gémir autour d’un bloc mystère. On ne regarde jamais purement et simplement. On regarde avec ses gémissements, avec ses mots. Regarder, bien sûr, fut d’abord ne pas reconnaître et ne pas connaître ce que je voyais: il aura fallu, chaque fois, réinventer un langage, construire ses gémissements – écrire, donc – pour faire du regard une occasion de connaissance. Écrire serait donner une forme à cet abord – ni saisie exhaustive, ni savoir absolu – des choses*”. “Escrever em imagens é escrever, claro. É o primeiro a escrever. Por que primeiro? Porque nós não escrevemos depois de pensar sobre o que vimos. Porque pensamos enquanto escrevemos, pelo próprio fato de escrever. Porque é enquanto escrevemos que o nosso olhar se desdobra, se solta, se torna sensível a nós mesmos, pensável e legível aos outros. Antes disso, a obra de arte está diante de mim, como a própria estranheza, a estranheza central de todos os olhos. Embora caso excepcional, eu conheço pessoalmente o artista, seu trabalho vai permanecer muito tempo em minha frente como o monolito misterioso, preto, perfeito, que em 2001 surgiu em meio a antropóides personalizados por Stanley Kubrick. Escrevo primeiro porque a escrita é - no momento em que escrevo estas palavras - o que está mais próximo do meu corpo. Escrevo sempre que olho para cima e desejo formular meu nome para os “monolitos” da arte. É minha maneira antropóide de gemer em torno de um bloco misterioso. Nós nunca olhamos pura e simplesmente. Nós olhamos com seus gemidos, com suas palavras. Assistir, é claro, foi primeiro não reconhecer e não saber o que eu vi: cada vez era necessário reinventar uma linguagem, construir seus gemidos - escrever, portanto - para fazer da aparência uma oportunidade de conhecimento. Escrever seria dar uma forma a isto primeiro - nem apreensão exhaustiva nem conhecimento absoluto - das coisas” (DIDI-HUBERMAN, 2018a, p. 257).

77. “É algo que dura um pouco mais do que a própria aparição - uma remanência, uma associação - e que merece, então, sempre em meu uso ou *bricolage* de escrita, o tempo de trabalho, ou o jogo, de uma frase ou duas, de um ou dois parágrafos, ou mais” (DIDI-HUBERMAN, 2018a, p. 17).

78. “Como se cada frase, cada paragrafo, fosse sempre a chave de uma nova pesquisa do tempo perdido” (DIDI-HUBERMAN, 2018a, p. 19).

79. Uma das potências da literatura é o rompimento com a representação - o que pode realizar um certo furo nessa imagem. Quem aponta essa questão é Rancière: ao realizarmos um furo na imagem dogmática de pensamento, utilizando a literatura como objeto que perfura, fazemos uma incisão política como um modo de pensamento estético. Diz Rancière (1999, p. 2): “para que a literatura afirme sua potência própria, não basta que ela abandone as normas e as hierarquias da mimesis. É preciso que abandone a metafísica da representação. É preciso que abandone a ‘natureza’ que a funda: seus modos de apresentação dos indivíduos e as ligações entre os indivíduos; seus modos de causalidade e de inferência; em suma, todo seu regime de significação”. A literatura é um modo de ver e de escrever a vida e, para alguns autores, como Deleuze, é um modo possível de ruptura com a representação. Para realizar essa operação de furo Deleuze faz do personagem o motor do texto e, para ele, todo conceito é um personagem. Cf.: DELEUZE, 1997, p. 11-16, 80-103, 122-129; DELEUZE; GUATTARI, 2003.

80. WOOD, 2017, p. 71.

81. É com essas expressões que Deleuze se despede de Kuniichi Uno em uma carta escrita em 1982 (DELEUZE, 2016a, p. 210).

402 82. Foucault retoma essa citação de Sêneca, em 1983, no texto “*L’écriture de soi*” (FOUCAULT, 2014b, p. 141-157).

83. AUSTER, Paul. *White Spaces*. Nova York: Station Hill, 1980.

84. “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p. 24).

85. Vilém Flusser (2014, p. 99), em seu livro *Gestos*, enuncia que o gesto de escrever é uma ação construtiva de colocar um material sobre o outro formando um desenho – “se por construir entendermos juntar vários materiais para formar estruturas” –, mas nos alerta dizendo que “escrever é o exato contrário de colocação de material sobre superfície, já que se trata de gesto que grava”. A escrita iniciou-se com o gesto de gravar em superfícies, como as tábuas de barro, o papiro; como, por exemplo, um dos mais antigos gestos de escrita gravados nas cavernas de lascaux.

86. Carla Cervera Sei e Simone Moschen (2014, p. 330), falando sobre Freud, principalmente sobre o texto “Uma nota sobre o bloco mágico” e a “Carta 52”, comentam que no pensamento freudiano o traço da escrita forja um texto, que será entendido posteriormente como inconsciente, ao realizar uma marca, uma penetração na folha. Para Flusser (2014, p. 102), “querer penetrar superfícies é a tendência daquilo comumente chamado pensamento. Escrever, por ser essencialmente gesto penetrante, é manifestação do pensamento”.

87. “Este aspecto decisivo do escrever está escondido para nós, aliás, quase todos os seus aspectos importantes, porque se trata de gesto que fazemos sem nos preocuparmos com

ele” (FLUSSER, 2014, p. 101).

88. “Escavar não é unicamente abrir a terra para tirar dela coisas mortas há muito tempo. É também manejar, na terra aberta - lavrada, lavorada, como se dizia antigamente -, uma passagem para formas com memória de seu devir” (DIDI-HUBERMAN, 2009, p. 32-56).

89. Alguns instrumentos são necessários para o escrever, tais como: “superfície vazia (folha), de instrumento (caneta), de determinados signos (letras), de convênio estabelecendo o significado dos signos (do conhecimento que letras significam sons), de regras que ordenam os signos (ortografia), de um conjunto de sons significados pelos signos (de língua), de regras que ordenam tal conjunto (gramática), de convenção estabelecendo o significado dos sons significados por letras (do conhecimento da semântica da língua), de uma mensagem a ser escrita (idéias). Finalmente precisamos de um motivo para escrevermos, mas isto já é outro problema” (FLUSSER, 2014, p. 101).

90. Jorge Larrosa comenta sobre essa questão dizendo que “estamos na universidade, em uma Faculdade de Educação, em um lugar submetido às lógicas da universidade que vem. Por isso esse espaço heterológico só pode se abrir mediante uma certa violência” (LARROSA, 2016b, p. 176).

91. “Se me decidir por escrever o que captei tão precisamente em palavras sussurradas, verificarei que é agora que o verdadeiro trabalho começa. Estou confrontando, doravante, por barreiras muito precisas. Devo começar a ordenar muito exatamente aquele mingau virtual de palavras e o algo nelas, e devo fazê-los em vários níveis. Devo obedecer as regras da lógica que estão, de alguma maneira, inerentes ao algo que quero exprimir, e às regras da gramática que ordenam as palavras dentro da língua. Verificarei que os dois conjuntos de regras não coincidem perfeitamente, e que devo manipular os dois para fazê-los coincidirem. Devo obedecer as regras da ortografia que ordenam as letras no código alfabético, e verificarei que posso manipulá-las, escolhendo determinadas pontuações, divisões em parágrafos, e outras modificações da estrita linearidade. Devo obedecer as regras fonéticas que continuam vibrando nas palavras, embora não pronunciadas, e posso modulá-las. Devo obedecer as regras rítmicas em vários níveis, ao nível da sílaba, da palavra, da sentença, da folha, do texto inteiro, isto me permite variações incrivelmente ricas. Pois este ordenar do mingau virtual de palavras que ainda não são conceitos, e de conceitos que ainda não são palavras, é precisamente o que se chama de pensamento. A observação do gesto de escrever permite desmistificar o termo e dar-lhe um significado preciso. Pensar é o gesto pelo qual são ordenados conceitos captados em palavras, e o gesto de escrever é uma forma de pensar-se” (FLUSSER, 2014, p. 106-107). Deleuze, no livro *Conversações*, comenta que o estilo de um escritor e sempre também um estilo de vida, não algo pessoal, subjetivo, mas a criação de uma possibilidade de existência.

403

92. Cf. AGAMBEN, 2015.

93. Simone Moschen comenta que na operação de leitura está “implicada uma certa perda, está implicada a condição de cada um de deixar cair a letra, de poder perder algo, para que, no lugar desta perda, possa advir o sentido como produção. [...] Só podemos recuperar o que perdemos. Perdemos o acontecido para construir a partir dele uma memória” (MOSCHEN, 2005, p. 42-43).

94. Cf. BARTHES, 1970, p. 20.

95. DIDI-HUBERMAN, 2018b, p. 17.

96. DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 10.

97. DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 19.

98. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2018b, p. 22.

99. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 63.

100. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 78.

101. “Consiste em montar seu texto a partir das fichas, num jogo paciente entre a ordem do saber acumulado e sua associação. A montagem induz a um novo estilo de saber; a novos procedimentos de lidação com o real, logo, a novos conteúdos de saber, no âmbito de uma concepção original e, por assim dizer, subversiva do tempo histórico” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 52).

102. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 62.

103. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 154.

104. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 24-25.

105. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 57-60.

106. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 64.

107. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 69.

108. Inicialmente a *Kulturwissenschaftliche Bibliothek Warburg* (Biblioteca Warburg de Ciência da Cultura) era localizada em Hamburgo, na Alemanha, e contava, até a morte de Warburg, em 1929, com mais de 60 mil livros. Após a ascensão do nazismo, para evitar a queima de mais de 25 mil livros, e até os dias atuais tem como sede a cidade de Londres, na Inglaterra. Leva o nome de Instituto Warburg e conta com 360 mil volumes.

404

109. “*es un work in progress permanente, es working progress de la reflexión y de la imaginación, de la búsqueda y del hallazgo, de la escritura y de la imagen*” (DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 19).

110. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2013c, p. 89.

111. Alguns teóricos, ao prepararem suas aulas, utilizavam-se de notas e anotações. Podemos ter acesso, por exemplo, às aulas dos cursos proferidos por Deleuze, Barthes, Michel Foucault e, em alguns casos, às anotações provenientes da preparação delas. Deleuze, na entrevista concedida a Claire Parnet, para o *Abecedário*, no P de Professor, diz que “uma aula é algo muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. [...] Eu me preparava muito para ter esses momentos de inspiração. Com o passar do tempo, percebi que precisava de uma preparação crescentemente maior”. A utilização da ideia de notas de aula, aqui, está ligada ao trabalho de Nabokov (2015).

112. O ato de colecionar citações é algo que desenvolvemos inconscientemente em nossos trabalhos, pensando aqui principalmente teses e dissertações, vamos acumulando fragmentos de textos de outros que ordenamos posteriormente em nossa escrita. Agamben fala sobre o processo de citar, utilizando como exemplo Benjamin. Diz Agamben que: “Numa das notas da seção N de seu fichário (que contém notas de teoria do conhecimento), Benjamin escreve: ‘este trabalho deve desenvolver ao máximo a arte de citar sem aspas’. Como vocês sabem, a citação tem em Benjamin uma função estratégica. Assim como entre as gerações passadas e a nossa há um encontro marcado secreto, também entre as escrituras do passado e o presente há um encontro marcado do gênero, e as citações são, por assim dizer, as alcoviteiras do seu encontro. Não surpreende, então, que elas devam ser discretas e saber, por vezes, cumprir de modo incógnito o seu trabalho. Esse trabalho não é tanto de conversação quanto de demolição: ‘a citação’, lê-se no ensaio sobre Kraus, ‘chama a palavra pelo nome, arranca-a do seu contexto que destrói’; ela ‘salva e pune’ ao mesmo tempo. No

ensaio 'O que é o teatro épico?', Benjamin escreve: 'citar um texto significa interromper o contexto a que ele pertence'. O teatro épico brechtiano, ao qual Benjamin se refere no ensaio, propõe-se a tornar citáveis os gestos. 'O ator', ele acrescenta, 'deve ser capaz de espaçar os seus gestos, como um tipógrafo o faz com as letras.'" (AGAMBEN, 2016. p. 159-160).

113. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 21.

114. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2018f, 2015e, p. 18-20; RANCIÈRE, 2009. Rancière já havia falado do termo "partilha do sensível" na introdução de seu livro *Políticas de escrita*. Dizia que "a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões" (RANCIÈRE, 2017, p. 7).

115. Cf. BENJAMIN, 2018b, p. 348, [H1a, 2].

116. Cf. BENJAMIN, 1995, p. 227-235.

117. BENJAMIN, 1995, p. 228.

118. Jorge Larrosa (2018, p. 207-208), ao comentar sobre o ofício de professor, diz que esse ofício do professor é um exercício de pensamento: "parece então que o ofício do professor tem a ver com o pensamento, com uma espécie de exercitação no pensamento". Larrosa fala que o professor tem duas mesas, uma em sua casa, a mesa de leitura e a mesa da sala de aula, "a mesa da sala de aula é essa em que o professor deposita seus livros lidos, anotados, sublinhados, esses livros aos quais dará voz, os que vai citar, esses de que vai falar e com os quais vai falar. [...] Poderíamos dizer que, na aula, o professor coloca seu estúdio sobre a mesa, ou seja, de alguma forma, o mostra, o torna público. [...] O professor transporta livros da biblioteca para a aula (apresenta uma seção da biblioteca na aula, isto é, coloca sobre a mesa, torna-a presente)".

119. Cf. BENJAMIN, 2018b, p. 357, [H4, 3].

120. Cf. BENJAMIN, 1995, p. 229-235.

121. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 27.

122. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 155.

123. A citação continua com o seguinte texto: "Pelo menos fazer uma incisão, rasgar. Do que se trata exatamente? De debater-se nas malhas que todo conhecimento impõe e de buscar dar ao gesto mesmo desse debate - gesto em seu fundo doloroso, sem fim - uma espécie de valor intempestivo, ou melhor, incisivo. Que pelo menos a simples indagação tenha adquirido, em algum momento, esse valor incisivo e crítico" (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 185).

124. DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 175.

125. SALOMÃO, 2014, p. 272-273.

126. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 154.

127. Fragmentos de poemas de Mario Benedetti (2000).

128. Cf. BORGES, 2007, p. 78.

129. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 72.

130. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2018c, p. 72.; FOUCAULT, 1999, p. 8.

131. BENEDETTI, 2002; p. 253-256.

132. Cf. RODRIGUES; SCHULER, 2017, 2019.

133. Didi-Huberman utiliza o conceito de *montagem* ao longo de toda a sua obra, em suas aulas, palestras, textos e livros desde 1992, intensificando-se nos últimos livros que compõem *O olho da História*. Trata-se de uma produção de pensamento que o acompanha nos últimos 27 anos, em que a palavra-termo-ideia-conceito *montagem* atravessa o pensamento e a escrita. Os autores que Didi-Huberman busca para pensar a montagem “revelaram, entre outros exemplos, a fecundidade de um tal conhecimento através da montagem: conhecimento delicado – como tudo o que diz respeito às imagens – simultaneamente repleto de armadilhas e pejado de tesouros” (DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 155). Podemos encontrar formas de pensar por montagem em Aby Warburg, March Broch, Walter Benjamin, Sergei Eisenstein, Carl Eisntein, André Marlaux, George Bataille, George Simmel, Franz Kafka, Marcel Proust e Igor Stravinsky, autores que, para Didi-Huberman (2007, p. 2), operam com um verdadeiro pensamento por montagem: “*así lo llamo yo – conocimiento por el montaje*”. Realizou-se um mapeamento do conceito de *montagem* nas obras desse autor, o que levou a identificar três movimentos: *procedimento filosófico, gesto político e criação estética*. Cf. RODRIGUES; SCHULER, 2019.

134. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 52.

135. “Embora não fale especificamente de produções quadrinizadas, o conceito de montagem, nos termos de Eisenstein, pretende-se abrangente, com o sentido de pensamento-montagem. O autor propõe que o cinema é um Urphänomen da habilidade do conhecimento. Diz que o princípio do cinema é algo que surgiu do mais profundo das culturas humanas. Ele analisa esse processo em vários autores, entre eles Scriabin e Shakespeare, apontando em suas obras o *pensamento-montagem*. Eisenstein propõe, então, por sua teoria bastante heterodoxa, a *compreensão da literatura também como montagem, uma vez que essa constitutiva do pensamento humano*. A característica básica de uma sequência de montagem é a sugestão, ou seja, ela tem elementos que, juntos, são capazes de evocar um sentido da totalidade de uma concepção. As *unspoken hints* são parte desse processo, atuando como sugestões que compõem as características básicas da sequência de montagem na obra de arte. No caso do cinema, as *unspoken hints* aparecem por meio de estratégias como o close-up [...]. A *memória como montagem* também é importante para compreender a teoria de Eisenstein, pois o autor alega que um fenômeno característico do comportamento é que a natureza humana é incapaz de comunicar um evento com total objetividade, em especial quando tal evento pressupõe um envolvimento emocional (Pathos)” (BAROSSO, 2018, p. 137-138, grifo meu).

406

136. Cf. DIDI-HUBERMAN; GIANNARI, 2017, 2018: “*Une image et une pensée. Plutôt une ‘image de pensée’, comme eût dit Walter Benjamin dont la figure traverse, en réalité, tout ce poème [...] L’image de pensée est, souvent, quelque chose de très simple ou de très ‘mineur’, voire minuscule, qui nous frappe par son intensité concrète, immédiate et symptomatique à la fois. Il arrive que l’on comprenne soudain que c’est la façon même dont le monde tout entier respire au lieu précis de cette petite étrangeté.*” (DIDI-HUBERMAN; GIANNARI, 2017, p. 29-30). “*Una imagen y un pensamiento. Más bien, una ‘imagen de pensamiento’, como hubiera dicho Walter Benjamin, cuya figura atraviesa, en realidad, todo este poema [...] A menudo, la imagen de pensamiento es algo muy simple o muy ‘menor’, incluso minúsculo, que nos golpea por su intensidad concreta, inmediata y sintomática a la vez. Comprendemos súbitamente que es la manera misma en la que respira el mundo íntegro en el lugar preciso de esa pequeña extrañeza.*” (DIDI-HUBERMAN, GIANNARI, 2017, p. 29). “Uma imagem e um pensamento. Acima de tudo, uma ‘imagem do pensamento’, como disse Walter Benjamin, cuja figura atravessa, na realidade, todo o poema. A imagem do pensamento é, muitas vezes, algo muito simples ou muito ‘menor’, mesmo minúsculo, que nos impressiona pela sua intensidade concreta, imediata e sintomática ao mesmo tempo. Às vezes, de repente, entendemos que essa é a maneira pela qual o mundo inteiro respira no lugar preciso dessa pequena estranheza.”

137. Cf. JACQUES, 2018, p. 209; DIDI-HUBERMAN, 2013a. “Ora, só a montagem – como forma de pensamento – permite espacializar essa ‘desterritorialização’ dos objetos de conhecimento.

[...] Mnemosyne é um objeto intempestivo, por se atrever, na era do positivismo e da história triunfal, a funcionar como um quebra-cabeça ou um jogo de cartas de tarô. [...] Mnemosyne [Warburg] é, portanto, o objeto anacrônico por excelência, mergulha no imemorial (a astrologia babilônica das primeiras pranchas) para ressurgir no futuro (previsão, nas últimas pranchas, das irrupções fascistas e antissemitas). Houve quem dissesse que ele se situava a meia distância entre o Talmude e a Internet. Acima de tudo, ele cria uma configuração epistêmica nova – um conhecimento pela montagem que é próximo de Benjamin, bem como, sob certos aspectos, de Bataille e de Eisenstein.” (DIDI-HUBERMAN, 2013a, p. 406).

138. DIDI-HUBERMAN, 2012c, p. 212.

139. CAIMI, 2018, p. 347.

140. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2013c, 2107f.

141. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 131.

142. CAIMI, 2018, p. 348.

143. Fala-se aqui da obra de Elida Tessler, *Carta ao pai*, em que uma máquina de escrever é desfragmentada. A obra que leva o nome de um livro de Kafka também contém 22 relógios, *O tempo passa*, sendo os ponteiros retirados da máquina de escrever, inspirado no romance *Ao farol*, de Virgínia Woolf. A imagem é a que vemos a seguir, cedida pela autora e pela Galeria Bolsa de Arte, onde esteve na exposição *365 dias*, de 6 de outubro a 7 de novembro de 2015.

144. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 132.

145. “en el doble sentido del término – argumento de discurso y disposición de imágenes [...] **407** *El arte según Brecht desmonta y vuelve a montar la historia para mostrar su tenor político*” (DIDI-HUBERMAN, 2013c, p. 102).

146. Cf. BOSI, 2017, p. 28-29.

147. Cf. BOSI, 2017, p. 32.

148. DIDI-HUBERMAN, 2006, p. 3.

149. Cf. BENJAMIN, 2013a, p. 599.

150. “Todo o interesse está no intervalo da coisa desmontada e o tempo do conhecimento pela montagem” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 140).

151. Cf. FOUCAULT, 2008, p. 85-86. Nessa entrevista, Foucault comenta que quer ser outra coisa, como um artesão. “Sou um artesão”, diz Foucault, “fabrigo algo que serve, em definitivo, para uma cerca, uma guerra, ou uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sim que se pode seguir em frente e avançar, e saber que os muros podem ser derrubados. Um artesão é em primeiro lugar um geólogo, alguém que olha com atenção os estratos da terra, as dobras, as falhas. Você vai se perguntar: o que será fácil de cavar? O que vai resistir? Veja como as fortalezas se esvaziam, examinando os relevos que podem ser usados para esconder ou lançar um ataque. Uma vez que tudo está bem localizado, para o experimento. Enviasse os batedores e coloque os vigias. Peça a redação dos relatórios. Imediatamente defina a tática a ser usada. Os lançadores, o cerco, o assalto direto ou minas? O método, afinal de contas, nada mais é do que essa estratégia” (FOUCAULT, 2008, p. 74, tradução minha). Um pouco mais adiante Foucault vai dizer que gostaria de escrever de forma descontínua, que poderia usar outras ferramentas além do papel e do teclado, como “pincel ou a câmera”, fazendo com que tudo se conectasse, passando de uma forma a outra “tudo isso acontecendo rapidamente de um para ao outro, uma espécie de estado febril e caos”.

152. A imagem da obra *365 dias*, de Elida Tessler, encontra-se a seguir e foi cedida pela autora e pela Galeria Bolsa de Arte, onde esteve na exposição *365 dias*, de 6 de outubro a 7 de novembro de 2015.

153. E-mail recebido de Elida Tessler no dia 10 de março de 2015: “O título da exposição é 365 dias e o eixo central de minha proposta é a noção de endereçamento. Um dos trabalhos pretende reunir 365 cartas de artistas ou de escritores que já tenham sido publicadas em diferentes meios, tais como livros, catálogos de exposições, revistas, folders ou sites. É muito importante que a menção de data e local conste na carta do autor”.

154. Cf. DELEUZE, 2016a, p. 109-110, *Carta a André Bernold*.

155. Cf. DELEUZE, 2016a, p. 21-28, *Cartas a Clément Rosset*.

156. Cf. DELEUZE, 2016a, p. 21-28, *Cartas a Clément Rosset*.

157. Como comenta Jorge Larrosa: “[...] esta carta é uma carta coletiva. Nela te escrevo eu, é claro, porém te escrevo com todas as vozes que misturei com a minha ou, melhor dizendo, com todas as vozes que constituem a minha. Minha voz, que é uma voz de leitor, é composta de todas as vozes que me deram. Por isso é e não é minha, ao mesmo tempo. Esta carta que eu hoje, aqui, te escrevo, é, então, uma carta polifônica, feita de muitas vozes, como um tecido ou uma trama de vozes. E você não lerá a mim, mas à minha voz, quer dizer, à forma como tramei ou teci para ti uma polifonia em movimento” (LARROSA, 2007, p. 12).

158. Cf. BOSI, 2017, p. 68.

159. Cf. LIMA, 2014.

408

160. Como nos diz Walter Kohan, “para interromper ou pelo menos aligeirar o poder do discurso é preciso escrever através de fragmentos e expor por meio de digressões” (KOHAN, 2017, p. 83).

161. “O que lhe escrevo são pensamentos soltos, um rascunho do pensar. Acredito que a escrita de cartas, assim como as entrevistas, nos permitem um exercício do pensamento” (RODRIGUES; OROFINO, 2017, p. 2).

162. Cf. PAGÈS, 2017. Alain Pagès fala da materialidade das cartas, principalmente as escritas por Émile Zola, e do apagamento de certos detalhes das cartas no texto impresso no formato de livro. O texto inicia apresentando as cartas como “a forma de folhas dispersas”, e o que se perde nas edições impressas de correspondências “é o próprio aspecto do manuscrito, o poder da sedução que possuem uma escrita e folhas que exalam cheiro de um arquivo antigo que se preservou do desaparecimento”. (PAGÈS, 2017, p. 107). Essa relação manuscrita é impossível de ser pensada na versão final de uma tese ou de uma dissertação. Como que desaparecem por completo para dar espaço a um texto final coerente e higienizado. Todavia, onde ficam todos os manuscritos que a compuseram?

163. Cf. GODOY, 2010, p. 37, ao trazer a definição dada em 1690 por Antoine Furetière.

164. RODRIGUES, 2015, p. 225.

165. No texto de Eliane Vasconcellos (2008, p. 380), temos um relato de André Maurois, que ao escrever a introdução da coletânea de cartas de Lord Byron afirma ter três espécies de escritores de carta.

166. Cf. DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 63.

167. Marcos Moraes (2009, p. 115), ao iniciar seu texto sobre o projeto *Correspondências*

reunidas de Mario de Andrade, cita uma fala de Philippe Lejeune, do livro *Pour l'autobiographie*, onde se encontra a seguinte definição: "A carta, por definição, é uma partilha. Tem diversas faces: é um objeto (que se troca), um ato (que coloca em cena o 'eu', o 'ele' e os outros), um texto (que se pode publicar)". A carta enquanto objeto, destaca Marcos Moraes (2009, p. 116), "se presta à apropriação/transfiguração artística e à exploração econômica, quando não se anula sob forma de fetiche na mão dos colecionadores avaros"; enquanto ato a carta coloca em movimento certos personagens em determinadas cenas, "ato, igualmente, devido a seu caráter performativo: a mensagem põe em marcha pensamentos, projetos, afeições" (MORAES, 2009, p. 116).

168. Cf. LIMA, 2014, p. 21.

169. Vilém Flusser escreve que a carta tem algo de solene e segue um determinado ritual. Diz ele: "elas trazem (normalmente impresso) o endereço do remetente, uma sequência descritiva com indicações de lugar e data da sua produção, o endereço daquele a quem ela se dirige, um tratamento formal ao destinatário. Além disso, encerra-se com uma saudação de despedida tão formal quanto o cumprimento inicial, e é assinada" (FLUSSER, 2010, p. 159).

170. Alain Pagès (2017, p. 107) comenta que "uma carta comunica sua mensagem não somente pelo texto que propõe, mas também pela multiplicidade dos signos que acompanham o texto: a forma da escrita, a ocupação do espaço da página, o número de folhas, os acréscimos colocados nas margens, a assinatura". Sobre a materialidade da carta, diz: "o envelope contém a carta. Fina barreira de papel que protege o segredo da comunicação. Abrimos para descobrir o texto ali contido [...] o envelope entrega uma mensagem à pessoa que o segura nas mãos: a escrita, o nome, o endereço redigido ou não de forma completa" (PAGÈS, 2017, p. 108). Na grafia da carta está um dos encantamentos primeiros: a forma da letra, o desenho do traço no papel. Como diz Alain Pagès (2017, p. 110), citando François Labadens, "há evidentemente um primeiro nível de sedução, de ordem puramente estética. O poder do traço. Uma escrita que fala ou não com você". O espaço de escritura é a página onde está o conteúdo da carta, contém "o local e a data indicados na primeira linha, à direita da página. No início, o vocativo amistoso. [...] No final da carta, a fórmula da despedida. [...] E, por fim, destaca-se do resto a assinatura" (PAGÈS, 2017, p. 113).

409

171. Cf. MARINE; BARBOSA, 2012.

172. Luciana Bertini Godoy (2010, p. 37) lembra que "o gênero epistolar foi considerado menor, estrangeiro ao universo masculino. Ligado à prática da escrita feminina no século XVII, é a expressão de uma literatura marginal". O mesmo é apontado por Eliane Vasconcellos (2008, p. 378), "a carta, enquanto gênero, foi e é vista à margem da literatura".

173. Deleuze e Guattari (2003, p. 58), ao falarem sobre o processo de escrita de Kafka e sua máquina literária, dirão que as cartas fazem plenamente parte da obra "porque são uma engrenagem indispensável, uma peça motriz da máquina literária". Essa maquinaria de escrita é montada em função do agenciamento das cartas, "talvez seja em função das cartas, das suas exigências, das suas potencialidades e insuficiências que as outras peças são montadas" (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 58). Para Deleuze e Guattari (2003, p. 59), Kafka maquina cartas e tem um forte desejo por essa forma de escrita, sendo "as cartas como gênero menor, as cartas como desejo", como "um rizoma, uma rede, uma teia de aranha. Há um vampirismo nas cartas propriamente epistolar. [...] As cartas têm de lhe trazer sangue, e o sangue dar-lhe força de criar".

174. DIDI-HUBERMAN, 2017f, p. 25.

175. Maria Fenati escreve que "as cartas são textos feitos para partir, e a decisão de endereçar-se é também o desejo de escapar aos limites do eu, na afirmação de diferir em relação ao outro - aquele a quem nos dirigimos pode não estar onde esperamos encontrá-lo, e não se sabe o que a sua leitura fará com as linhas que esboçamos". A autora continua comentando que "as cartas exibem como sua possibilidade simultaneamente o gesto do endereçamento

e o desfazer da linearidade da destinação (e talvez seja esse o sentido informe de destino: a abertura ao imprevisível por vir)” (FENATI, 2012, p. 8-9).

176. “A espera por cartas tem uma outra duração e um outro ritmo. Podemos esperar por cartas ao longo de semanas e essa espera se condensa em horas fixadas do dia” (FLUSSER, 2010, p. 158-159).

177. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 155.

178. “*El investigador nunca conseguirá capturar ni dominar. En caso contrario, se acabaría lo esencial, la propia búsqueda o investigación como movimiento [...] por lo tanto, el investigador continúa tras su idea fija - aunque no lo haya formulado - dejándose llevar por su pasión predominante en un recorrido sin final que tal vez tenga razón en llamar un método*” (DIDI-HUBERMAN, 2015b, p. 11).

179. Essa presença-ausência “além de permitir a constituição de si, possibilita também a manifestação de cada um a si próprio e aos outros; faz aquele que escreve presente a quem se dirige, tanto quanto a si mesmo” (GODOY, 2010, p. 39).

180. FLUSSER, 2010, p. 160-161.

181. Didi-Huberman comenta, no documentário *Foucault contre lui-même*, que montar é atravessar fronteiras.

PAGES IN PROCESS

182. Se retoma aqui o que Dreaan Olis escreve em Mar aberto sobre o ponto de inserção.

410

183. “Sabemos o quanto um texto pode ser a lâmpada que carregamos em nossos percursos de criação artística, riscando com um fio de luz o traçado que nos permite seguir adiante” (TESSLER, 2012, p. 207).

184. TESSLER, 2012, p. 206.

185. FILHO, 2006, p. 45.

186. DIDI-HUBERMAN 2017f; 2013c.

187. Devo esse comentário sobre o trabalho da Elida Tessler e o *word in process* a um texto que compõe o projeto de doutorado de Anna Letícia Ventre.

188. “uma palavra escrita em um prendedor de roupas solta a metáfora da poesia, quando um objeto guarda suas qualidades físicas mas modifica a sua finalidade primeira, anunciando micro-revoluções. E aqui estão colocadas, simultaneamente, a soma e a diferença entre a palavra dita e a palavra escrita: a utopia em um pequeno intervalo de tempo e espaço imensuráveis” (TESSLER, 2012, p. 201-202).

189. Cf. TESSLER, 2012, p. 200.

190. *Você me dá a sua palavra?* está inserida em um projeto criado por Elida Tessler há 25 anos intitulado *Falas inacabadas*. Esse eixo de trabalho engloba as relações de descarte dos objetos do dia-a-dia em seus diferentes contextos e coloca em pauta a noção de autoria.

191. AGAMBEN, 2018, p. 129.

192. BARTHES, 2012, p. 28.

193. DELEUZE, 1992a, p. 16-17.

194. TESSLER, 2012, p. 2006.
195. Cf. FILHO, 2009.
196. FOUCAULT, 2013b.
197. DIDI-HUBERMAN, 2019a, p. 454.
198. FOUCAULT, 2013a, p. 30.
199. CORPAS, 2017, p. 328.
200. Fragmento epistolar recebido em 13 de novembro de 2018.
201. Fragmento epistolar recebido em 7 de agosto de 2019.
202. Fragmento epistolar recebido no outono de 2019.
203. CORPAS, 2017, p. 332.
204. Cf. BENJAMIN, 1984.
205. “Escrever: tentar reter algo meticulosamente, fazer sobreviver alguma coisa: arrancar certas migalhas do vazio que se abre, deixar, em algum lugar, um sulco, um traço, uma marca ou alguns signos” (PEREC, 2000, p. 180).
206. RANCIÈRE, 2009.
207. RANCIÈRE, 2017, p. 7.
208. Refere-se aqui o processo de pesquisa e escrita do texto do projeto de tese - *Micropolítica dos vaga-lumes* -, e do texto de tese - *Mar aberto e Pages in process*.
209. BENJAMIN, 1984, p. 51.
210. BARRENTO, 2013, p. 115.
211. RAMOS do Ó, 2019, p. 79.
212. Texto “Notas sobre o que estou pesquisando/Notas sobre o que pesquiso”: “Nunca me senti à vontade falando sobre o meu trabalho de maneira abstrata ou teórica; mesmo que o que eu produza pareça originar-se em um programa elaborado há muito tempo, ou de um projeto de longa data, acredito que meu movimento se encontre – e se demonstre – andando: da série de meus livros nasce para mim a sensação, às vezes reconfortante, às vezes desconfortável (porque sempre está em suspensão, um ‘livro que está por vir’, de uma inconclusão que designa o indizível para o qual tende desesperadamente o desejo de escrever), de que percorrem um caminho, demarcam um espaço, marcam Tateando um itinerário, descrevem passo a passo as etapas de uma pesquisa que não sei dizer o ‘porquê’, mas somente o ‘como’: tenho a confusa sensação de que meus livros estão inscritos, tomam seu significado em uma imagem global que faço da literatura, mas parece-me que nunca poderei apreender com precisão essa imagem, que é para mim um pouco além da escrita, um ‘por que escrevo’ ao qual só posso responder escrevendo, diferindo constantemente o exato momento em que, deixando de escrever, essa imagem se tornaria visível, como um quebra-cabeça inevitavelmente completo.”
213. Comentário aqui o que realizei no projeto de tese. Ver o texto *Micropolítica dos vaga-lumes* na seção “Carta sobre gestos de pesquisa”.
214. Esse recorte de dados foi realizado no final do ano de 2016 e no início do ano de 2017.

215. Ver o texto *Micropolítica dos vaga-lumes* na seção “*Carta sobre gestos de pesquisa*”.

216. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) número 02019318.7.0000.5344. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo respeitadas as resoluções 466/12 e 510/16 do sistema CEP/CONEP. Para garantia do anonimato e da confidencialidade, as cartas recebidas passaram pelo processo de desmontagem com o procedimento do *cut-up*, os fragmentos utilizados que não estão nos *cut-ups* são mencionados apenas com a data da missiva.

217. Para realizar a sistematização das epístolas, contabilizou-se o período de outubro de 2018, com a primeira carta enviada, para a qual ocorreu a primeira resposta, e a última missiva recebida em dezembro de 2019.

218. DELEUZE, 1992a, p. 55.

219. DELEUZE, 1992a, p. 56.

220. DELEUZE, 1992a, p. 56.

221. Georges Didi-Huberman (2015a, p. 133) comenta que “o historiador remonta os restos, porque eles próprios apresentam a dupla capacidade de desmontar a história e de montar junto os tempos heterogêneos, Outrora com Agora, sobrevivências com sintoma, latências com crises [...] Não se pode jamais separar o objeto de um conhecimento e seu método - ou seja, seu estilo”.

412 222. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 131. Evgen Bavcar (1998) fala sobre o tempo com a metáfora do relógio. Diz Bavcar: “Eu era pequeno ainda quando os velhos me contaram uma história extraordinária. [...] Um dia de manhãzinha, ele juntou todos os relógios que sua família possuía, escondeu-os em seus bolsos e, como um ladrão, deixou a casa em segredo, correu até a barragem e os atirou no lago. [...] Ninguém compreendia sua revolta contra o tempo, contra o inimigo comum que tentamos vencer, sabendo perdida, por antecipação, a batalha.” (BAVCAR, 1998, p. 102). Em outro momento do texto, Bavcar comenta sobre o desmontar um relógio, falando que os ponteiros desenhavam um homem sentado e cansado. Ele diz: “Porém a criança que eu era queria também saber por que aquela hora e não outra. [...] Assim, desmontei vários relógios para aprender o sentido do tempo, à maneira de ‘enfants terribles’ que se dedicam à vontade de sempre saber o porquê e se tornam operários no laboratório do mundo. Desmontam-se assim as arapucas” (BAVCAR, 1998, p. 102-103).

223. Cf. “Montagem Narrativa” na dissertação de João Cristóvão Leitão. Raul Antelo (2004, p. 27) diria que trabalhar com essa desmontagem “obriga-nos a selecionar e a omitir, produzindo um texto, uma leitura, que é colagem espacial ou montagem temporal de fragmentos, enxertados em relações provisórias ou aleatórias que, no entanto, reafirmam o motor mesmo do moderno, a experiência do descontínuo”.

224. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 10-11.

225. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2016.

226. Fragmentos de um texto de Burroughs presentes no texto de Cristiano Bedin da Costa (2013, p. 52).

227. Uma das maneiras de realizar esse mesmo procedimento chama-se *googlagem*. Consiste em compor poemas a partir da busca automática do *Google*. Leonardo Villa-Forte desenvolveu um projeto chamado *MixLit* que busca a composição de uma narrativa com recortes de textos literários. Cf. VILLA-FORTE, 2019.

228. Cf. HOUGUE, 2006, 2014.

229. “a reprodução dos segmentos, sua repetição, produz um deslocamento do discurso que abre caminho a uma proliferação multidirecional e simultânea de sentidos, uma estrutura em rede, ou então, em termos deleuzianos, um rizoma” (HOUGE, 2006, p. 03).

230. “é um movimento de ruptura do silêncio, de entrada em ação, a transição de um estado passivo para um estado ativo. Agir, produzir um discurso, pôr em movimento a própria questão de seu texto: a definição de filosofia de Deleuze e Guattari como ‘a arte de formar, de inventar e fabricar conceitos’ traduz bem a idéia desse movimento, dessa passagem para a ação, que nos convida a considerar o *cut-up* como uma reflexão filosófica sobre o vínculo entre linguagem e escrita” (HOUGE, 2006, p. 4). Em alguns fragmentos, no *cut-up* de cartas recebidas VII, somos lançados a pensar na questão do rizoma e da montagem associando o pensar pelo meio, nesse entre como uma desmontagem: “E aí me perguntei: o começar pelo meio, a que me referi aqui, já não seria uma desmontagem? Principalmente a desmontagem de uma noção enraizada de que conhecimentos e saberes possuem uma origem única e principal – tronco de uma árvore – e se ramificaria – galhos e nós. Veja aí a beleza do roubo do conceito de rizoma, em Deleuze e Guattari, para mostrar que nosso pensamento-vida e, portanto, a produção de conhecimentos e saberes, estruturam-se de forma descentralizada, ampla e heterogênea, em contraponto ao modelo arbóreo de pensamento, que é centralizado e regido por uma hierarquia. Nesse sentido, me parece que somos mais (des)montados do que montados por um texto (no meu caso com imagem). Imediatamente, lembrei do famoso uso do conceito de Rizoma (que encontramos no *Mil Platôs vol. 2*), roubado por Deleuze e Guattari, para aplicá-lo no pensamento filosófico, ou como eles concebem o modo de pensar que se diz filosófico: um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. [...] Para onde vai você? De onde você vem? Aonde quer chegar? São questões inúteis”.

413

231. “pelo status especial que ele confere ao artista, ele ecoa uma política de criação; pela fragmentação e heterogeneidade que apresenta, coloca em questão as estruturas da sociedade” (HOUGE, 2014, p. 11).

232. “o deslocamento desvia do sentido inicial, e, pelo viés de um novo contexto, rompe em um novo sentido” (HOUGE, 2014, p. 17).

233. “consiste em cortar sistematicamente dois textos ao menos e colocar em um ordenamento predeterminado para compor um novo texto, que pode dar lugar a um novo corte e a um novo agenciamento; o *cut-up* é regido por um princípio de formação” (HOUGE, 2014, p. 17).

234. “O usuário que navega e pula de aba em aba, construindo um itinerário, é tão apegado a tela, ao *link*, ao *mouse* quanto Antoine Compagnon se diz apegado à tesoura e à cola, recortando trechos. Percebemos, assim, que a lógica do copiar e do colar, ou a lógica de praticar saltos na leitura, não é uma novidade ofertada pela virtualidade” (VILLA-FORTE, 2019, p. 103).

235. Na introdução, do livro *Um beijo por mês*, Vilma Arêas comenta de dois sentidos do recorte, diz: “1. ‘ato em que o toureiro se encontra no mesmo ponto com o touro, no momento em que este baixa cabeça para marrar’ (*Lello Universal*). Estão, pois, no ‘terreno da verdade’, ou seja, na arena, o lugar do combate. 2. recorte, recortar, derivados de recordar, ‘*tener recuerdo de algo*’ (Joan Corominas, *Breve Diccionario de la Lengua Castellana*)” (ARÊAS, 2018, p. 7).

236. “o texto é a prática do papel [...] E no texto, como prática complexa do papel, a citação realiza de maneira privilegiada uma sobrevivência que alegra minha paixão pelo gesto arcaico do recortar-colar” (COMPAGNON, 2016, p. 20).

237. Para Leonardo Villa-Forte (2019, p. 20) “o copiar e colar e o deslocamento, que, no contemporâneo, por meio da tecnologia, difundem-se como procedimentos habituais, são parentes daquilo que as vanguardas históricas do início do século XX, como o cubismo, o dadaísmo, o surrealismo e o construtivismo, propuseram como o caráter de gestos de ruptura com a representação mimético, a racionalidade, o belo, a linearidade”. Leonardo defende a tese da apropriação, que é “o ato de utilizar algo produzido por outra pessoa com a finalidade de propor, expor, mostrar, apresentar, vender esse algo associado a uma segunda assinatura” (VILLA-FORTE, 2019, p. 27). Apropriação como produção de um novo sentido a partir da montagem realizada por um segundo autor, “o que as práticas de apropriação operam como diferença é justamente a mudança da leitura como autoria implícita para uma autoria explícita” (VILLA-FORTE, 2019, p. 37).

238. VILLA-FORTE, 2019, p. 24.

239. COMPAGNON, 2019, p. 20.

240. Fragmento epistolar recebido em 13 de novembro de 2018.

241. Fragmento epistolar recebido em 16 de janeiro de 2019.

242. Para obter essas informações, foram digitadas todas as cartas recebidas e enviadas, colocando-as no *software* de análise de dados qualitativos e pesquisas mistas, MAXQDA, na sua versão 2018. Dessa forma, além de outras informações, é possível saber a frequência de vezes que as palavras foram mencionadas.

243. Fragmento epistolar recebido em 9 de março de 2019.

244. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 15.

414

245. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 16.

246. Paul Preciado, na intervenção realizada no dia 17 de novembro de 2019 nas Jornadas da École de la Cause Freudienne, com a temática “Mulheres em Psicanálise”, falando sobre gênero e atribuição sexual, diz: “Falo-lhes, hoje, dessa jaula elegida e desenhada, do homem trans, do corpo de gênero não binário. Uma jaula política que é, em todo caso, melhor que a dos homens ou das mulheres, porque ao menos reconhece seu estatuto de jaula. [...] Queria transmitir-lhes hoje ao menos três ideias, se vocês me permitem. Com a estranha liberdade de falar-lhes de uma posição discursiva impossível, pois enquanto está em trânsito, enquanto corpo de gênero não binário, mutante de uma humanidade binária e colonial que vocês representam, consagrei toda minha vida a estudar os diferentes tipos de jaulas onde os humanos se prendem. [...] Queria informar-lhes, no caso de que não o saibam, que esta epistemologia binária e hierárquica entrou em crise a partir de 1940. Não somente por causa da resposta exercida pelos movimentos políticos de minorias dissidentes, mas também pela aparição de novos dados morfológicos, cromossômicos e bioquímicos que tornam impossível a atribuição sexual binária”.

247. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 273.

248. D’AMARAL, 2003, p. 17-24.

249. Cf. D’AMARAL, 2003, p. 25.

250. D’AMARAL, 2003, p. 26. Na continuação da citação lemos sobre a demora: “Essa palavra deixa-nos entrever que habitação, e portanto demora no lugar próprio, é também uma compreensão da temporalidade”.

251. D’AMARAL, 2003, p. 26.

252. “Se a sociedade pós-moderna do desempenho reduz a *todos* nós como vida desnuda,

então não apenas as pessoas que estão à margem da sociedade ou as pessoas em situações excepcionais, portanto não apenas os excluídos, mas todos nós, indistintamente, somos *homines sacri*” (HAN, 2015b, p. 46).

253. LINHARES, 2016, p. 11.

254. COSTA, 2017b, p. 23.

255. Campesato, Rodrigues e Schuler (2018, p. 303-304) comentam que “em tempos de entretenimento, em tempos em que todos dizem *não ter tempo*, em tempos de velocidade, em tempos cada vez mais políticos, como dizia Szymborska (2011), toma-nos o desejo de operar a escrita e a leitura na escola. E esse tomar emerge pela insuportabilidade de certas relações, palavras e modos de ler, escrever e pensar que implicam modos de existência quando somos atravessados por essa maquinaria em que as crianças realizam dez exercícios de escrita no mesmo dia. E nessa aceleração, em nome da produtividade, não há tempo para a intimidade de se ter atenção em algo. Não se tem atenção no que e como leem e escrevem, uma vez que tais práticas servem apenas para comunicar e registrar, sendo que pouco lhes acontece. Também em tempos em que empresas de tecnologia digital cada vez mais confundem aula com plataformas de vídeo, em tempos em que não podemos mais falar em professor, porque teríamos tutores, facilitadores, mediadores, podemos levantar alguns sintomas. Em tempos em que não temos mais alunos, mas clientes em sala de aula (mesmo em escolas públicas); em tempos em que não se pode mais falar em ensino, porque o importante seria o aprender a aprender; em que o aluno se transforma em um empresário de si, podemos levantar alguns sintomas. Em tempos em que o estudo estaria fora de moda, podemos escrever e ler com certa bravura para dizer que a importância estaria em outra coisa: em justamente pensar em como estamos nos tornando o que somos no presente por meio de tais práticas. E, principalmente, no que estamos deixando de ser”.

256. LAROSSA, 2016a, p. 18.

415

257. Isso faz com que o “dito pesquisar universitário torna-se, doravante, a imagem de um sujeito individual, competitivo, paranóico e necessariamente submisso” (COSTA, 2017b, p. 24).

258. COSTA, 2017b, p. 25.

259. COSTA, 2017b, p. 25.

260. “Para não matar seu tempo, imaginou:|vivê-lo enquanto ele ocorre, ao vivo;|no instante finíssimo em que ocorre,|em ponta de agulha e porém acessível;|viver seu tempo: para o que ir viver|num deserto literal ou de alpendres|em ermos, que não distraiam de viver|a agulha de um só instante, plenamente.|Plenamente: vivendo-o de dentro dele;|habitá-lo, na agulha da cada instante,|em cada agulha instante: e habitar nele|tudo o que habitar cede ao habitante.|E de volta de ir habitar seu tempo:|ele corre vazio, o tal tempo ao vivo;|e como além de vazio, transparente,|o instante a habitar passa invisível.|Portanto: para não matá-lo, matá-lo;|matar o tempo, enchendo-o de coisas;|em vez do deserto, ir viver nas ruas|onde o enchem e o matam as pessoas;|pois como o tempo ocorre transparente|e só ganha corpo e cor com seu miolo|(o que não passou do que lhe passou),|para habitá-lo: só no passado, morto”. João Cabral de Melo Neto|Habitar o tempo.

261. Alberto Pucheu escreve um poema que pode funcionar como uma agulha para desativar o tempo, diz Pucheu que é preciso aprender a ficar submerso - “é preciso aprender a ficar submerso|por algum tempo. É preciso aprender.|Há dias de sol por cima da prancha,|há outros, em que tudo é caixotes, vaca,|caldo. É preciso aprender a ficar submerso|por algum tempo, é preciso aprender|a persistir, a não desistir, é preciso,|é preciso aprender a ficar submerso,|é preciso aprender a ficar lá embaixo,|no círculo sem luz, no furação de água|que o arremessa ainda mais para baixo,|onde estão os desafiadores dos limites|humanos [...] é preciso aguentar ficar submerso|até que o voluntarioso vulcão de água|arremesse você de

volta para fora dele”.

262. Em seu projeto de tese, *Do tempo-atenção ao tempo-interesse: um estudo arquegenealógico da aula*.

263. CAMPESATO, 2019, p. 17.

264. HAN, 2015b, p. 25.

265. CAMPESATO, 2019, p. 110.

266. HAN, 2015b, p. 51.

267. JAMENSON, 2011, p. 188.

268. JAMENSON, 2011, p. 195.

269. JAMENSON, 1996, p. 32.

270. CRARY, 2014, p. 38. Na sequência dessa citação, Jonathan comenta sobre o medo que esse modo de funcionamento provoca: “também repercute, indireta mas poderosamente, como uma intimação, como o que alguns teóricos chamam de ‘palavra de ordem’. Deleuze e Guattari descrevem *le mot d’ordre* como uma ordem, um comando – uma instrumentalização da linguagem que tem como objetivo preservar ou criar a realidade social, e cujo efeito, ao fim, é gerar medo”.

271. No “paradigma neoliberal globalista, dormir é, acima de tudo, para os fracos” (CRARY, 2014, p. 24).

272. CRARY, 2014, p. 20.

273. CRARY, 2014, p. 13.

274. CRARY, 2014, p. 18.

275. CRARY, 2014, p. 18.

276. CRARY, 2014, p. 137.

277. Isso é mais um efeito “estrutural da temporalidade de nosso sistema sócio-econômico, ou dito de outro modo, da pós-modernidade enquanto tal, do capitalismo tardio. É o sistema que gera uma temporalidade específica e que depois expressa essa temporalidade através dos sintomas e das formas culturais em questão. Moralizar não é um modo muito efetivo de se lidar com esses sintomas, nem mesmo com o próprio fim da temporalidade” (JAMENSON, 2011, p. 206).

278. CRARY, 2014, p. 137.

279. LERMEN; SCHULER, 2018, p. 298. As autoras continuam dizendo que “ter tempo para estudar, ler e escrever sem necessariamente ‘servir utilitariamente’ à avaliação, ao Ideb, às medições de toda ordem. Por isso, a importância de tomar o tempo como matéria, como matéria para o pensamento na escola, com os outros, em aula. [...] Criar o que ainda não existe, abrir um espaço no currículo, no próprio tempo escolar, para olhar o tempo de frente. Olhar o tempo com escola, com filosofia e com literatura. Prestar atenção no tempo. Ter tempo para encarar o tempo” (LERMEN; SCHULER, 2018, p. 299). Han irá dizer que “*el imperativo capitalista del crecimiento lleva consigo que las cosas se produzcan y se consuman en un lapso de tiempo cada vez más corto. La presión del consumo es inmanente al sistema de producción. El crecimiento económico depende del consumo y el uso vertiginoso de las cosas. La economía basada em el consumo sucumbiría si de pronto la gente empezara a embellecer las cosas, a protegerlas frente a la caducidad, a ayudarlas a lograr una duración. En la sociedad del consumo se pierde el demorarse*” (HAN, 2015a, p. 133).

280. HAN, 2015a, p. 9.

281. HAN, 2015a, p. 9.

282. HAN, 2015a, p. 10.

283. HAN, 2015a, p. 26.

284. HAN, 2015a, p.56.

285. HAN, 2015a, p. 81.

286. HAN, 2015a, p. 97-98.

287. *"Hoy pensar se iguala al trabajo. El animal laborans, sin embargo, es incapaz de pensar. Pensar, pensar que tienen sentido, requiere algo que no es un trabajo. Originalmente, pensar (sinnann en antiguo alto alemán) significaba viajar (reisen). Su itinerario es incalculable o discontinuo. El pensamiento calculador nunca está en camino"* (HAN, 2015a, p. 156).

288. HAN, 2015a, p. 155.

289. HAN, 2015a, p. 110.

290. HAN, 2015a, p. 36-37.

291. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 140.

292. *"El tiempo histórico puede precipitarse hacia adelante porque no reposa en sí mismo, porque su centro de gravedad no está en el presente. No admite ninguna demora. La demora solo retrasa el proceso progresivo. Ninguna duración guía al tiempo. El tiempo tiene sentido en tanto que progresa hacia una meta. De este modo la aceleración cobra sentido. Pero, debido a la significatividad del tiempo, no se percibe como tal. En primer plano está el sentido de la historia. La aceleración solo se impone en cuanto tal cuando el tiempo pierde su significatividad histórica, su sentido. Se tematiza o se convierte en problemática cuando el tiempo es arrastrado hacia un futuro vacío de significado"*. (HAN, 2015a, p. 35). **417**

293. Cf. SILVA, 2005.

294. FONSECA, 2018.

295. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 227.

296. AGAMBEN, 2018, p. 131.

297. FONSECA, 2018, p. 260.

298. HERNANDEZ, 2018, p. 211.

299. RAMOS DO Ó, 2019, p. 27.

300. MACHADO, 2004, p.147.

301. Cf. CORAZZA, 2012, p. 23.

302. Em outro poema, "Poema *Jet-lagged*", Waly irá falar da escrita como uma perda: "Escrever é se vingar da perda./ Embora o material tenha se derretido todo, igual queijo fundido./ Escrever é se vingar?/ Da perda?/ Perda?/ Embora? Em boa hora" (SALOMÃO, 2014, p. 225).

303. BLANCHOT, 2010, p. 9.

304. Cf. DELEUZE, 1997, p.11, p.17, p.145.

305. DELEUZE, 1998, p. 57.

306. FOUCAULT, 2016, p. 37. Em Foucault encontramos belíssimas passagens sobre a escrita - principalmente quando diz que o processo de escrita para ele é o que modifica a vida, na qual se sai transformado -, “sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes” (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290).

307. Cf. FOUCAULT, 2016, p. 3. Logo após essa passagem Foucault acrescenta que “escrever era fazer vento”. Deleuze em 1977 diz algo parecido, quase dez anos depois de Foucault e sem saber da existência dessa entrevista, “a escritura não tem outro objetivo: o vento...” (DELEUZE, 1998, p. 89).

308. FOUCAULT, 2016, p. 43.

309. “escreve-se também para não se ter mais rosto, para se fugir de si mesmo sob sua própria escrita. Escreve-se porque a vida que se tem ao redor, ao lado, fora, longe da folha de papel, essa vida que não é divertida, mas tediosa e cheia de problemas, que está exposta aos outros, se desmancha nesse retângulozinho de papel que temos debaixo dos olhos e de que somos mestres. Escrever, no fundo, é tentar fazer fluir, pelos canais misteriosos da pena e da escrita, toda a substância, não apenas da existência, mas do corpo, nesses traços minúsculos que depositamos sobre o papel. Não ser mais, em matéria de vida, que essa garatuja ao mesmo tempo morta e tagarela que depositamos sobre a folha branca, é com isso que se sonha quando se escreve. A vida sempre retoma fora do papel, sempre prolifera, continua, nunca chega a se fixar nesse retângulozinho, nunca o pesado volume do corpo chega a se desdobrar na superfície do papel, nunca passamos para esse universo de duas dimensões, para essa linha pura do discurso, nunca chegamos a nos fazer finos e sutis o bastante para não sermos nada mais que a linearidade de um texto, e, no entanto, é isso que gostaríamos de chegar” (FOUCAULT, 2016, p. 66).

310. FILHO, 2006, p. 11.

311. Laymert Garcia dos Santos (2019, p. 61) dirá que “há entretanto aqueles que escrevem para aceder ao silêncio e não para expressar-se, para curto-circuitar o pensamento e não para pensar, para desaparecer e não para aparecer. Escrever torna-se atividade que se exerce em outra dimensão, escrever é o movimento de um sopro, que se funde, se confunde com sua fonte, que é vida, isto é, poesia em ação. Escrever, então, escapa à literatura e aos profissionais da expressão, escapa à lei e à culpabilidade”.

312. BENJAMIN, 2018b, p. 711, [M3a, 2].

313. BENJAMIN, 2018b, p. 702, [M1,2].

314. GROS, 2010, p. 177-180.

315. GROS, 2010, p. 181.

316. Bavcar (1998, p. 103) faz uma aproximação do tempo com a cidade ao dizer que “tenho a impressão, às vezes, de que a cidade também tem um relógio, mas que ninguém pode ler nele o tempo verdadeiro”.

317. Cf. PEREC, 1989, 2013.

318. Cf. PEREC, 1985.

319. AGAMBEN, 2018, p. 136.

320. KOHAN, 2017, p. 66.

321. BENJAMIN, 1994, p. 224. Jeanne Marie Gagnebin diria que “a memória vive essa tensão entre presença e a ausência, presente do presente que lembra do passado desaparecido, mas também presença do passado desaparecido que faz sua irrupção em um presente evanescente” (GAGNEBIN, 2006, p. 44).

322. CALVINO, 1990, p. 16-17.

323. CALVINO, 1990, p. 19.

324. A fala de Didi-Huberman está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9xp8hUWBx0>.

325. É o que nos ensina Agamben ao dizer que “depois de tantos anos dedicados a ler, escrever e estudar, às vezes ocorre entender qual é o nosso modo especial – se existe algum – de proceder no pensamento e na pesquisa. Trata-se, no meu caso, de perceber aquilo que Feuerbach chamava de ‘capacidade de desenvolvimento’ contida na obra dos autores que amo. O elemento genuinamente filosófico contido numa obra – seja esta de arte, ciência, pensamento – é a sua capacidade de ser desenvolvida, algo que ficou sem ser dito, ou foi intencionalmente assim deixado, e que se trata de saber encontrar e colher. Por que sou fascinado por essa busca do elemento passível de ser desenvolvido? Porque, seguindo-se a fundo esse princípio metodológico, chega-se fatalmente a um ponto em que não é passível distinguir o que é nosso e o que pertence ao autor que estamos lendo. Alcançar essa zona impessoal de indiferença, na qual desaparecem cada nome próprio, cada direito autoral e cada pretensão de originalidade é algo que me enche de alegria.” (AGAMBEN, 2018, p. 60).

326. LAROSSA, 2018, p. 206.

327. Cf. PEREC, 1985.

328. “Ele tem duas mesas, uma mesa de escrita e uma mesa de montagem e ele me disse que na mesa de montagem escrevo e na mesa de escrita eu monto”. A fala de Didi-Huberman está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q9xp8hUWBx0>.

419

329. KOHAN, 2016, p. 50.

330. FOUCAULT, 2010a, p. 289-290.

331. Fragmento epistolar recebida em 7 de agosto de 2019.

332. FOUCAULT, 2015, p. 73.

333. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 176.

334. SCHULER, 2014, p. 75.

335. RIBETTO; NASCIMENTO, 2017, p. 12.

336. Fragmento epistolar recebido em 20 de janeiro de 2019.

337. LARROSA, 2016a, p. 18. Larrosa (2016b, p. 15) cometa sobre duas epistemes comuns de escrita na educação: “do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática”. Para Foucault as epístolas são práticas discursivas, Danichi (2018a, p. 95) escreve que “Foucault representa o conceito de episteme como sendo a experiência de conexão entre a linguagem e os conteúdos empíricos, ou entre as palavras e as coisas: trata-se daquilo que ordena e articula os sentidos de um modo específico e compartilhado em um determinado momento histórico”. Ficar nessas epistemes é estar amarrado a uma epistemologia binária. Larrosa (2016b, p. 16) propõe explorar outras possibilidades, “digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e

mais estética (sem ser esteticista)”, propondo pensar na experiência. Dissertando sobre a experiência, vai comentar que “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. [...] Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2016b, p. 22-23). Para avançar, em uma outra temporalidade, faz-se importante pensar que “as formas institucionalizadas de escrever expulsam os que têm língua, os que pensam o que dizem e os que não se acomodam às formas coletivas e gregárias de trabalho que nos são impostas. Não é mau, então, insistir, como Ferlosio, em que não há nenhuma necessidade. Nem de tocar as castanholas, nem de escrever. Se não somos capazes de fazê-lo bem, mais vale não fazê-lo. Deveria bastar ler. E, se trabalhamos na universidade, deveria bastar ler e transmitir o que temos lido, que não é pouco. Deveria bastar dar a ler. Como naqueles tempos remotos nos quais ainda se estudava” (LARROSA, 2016b, p. 121-122).

338. KOHAN, 2016, p. 56.

339. ESPOSITO, 2019, p. 3.

420 340. ESPOSITO, 2019, p. 4.

341. ESPOSITO, 2019, p. 13.

342. RAMOS DO Ó, 2019, p. 11.

343. ESPOSITO, 2019, p. 18-19.

344. “Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e a dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade [...] o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto um amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é chamada de progresso” (BENJAMIN, 2018a, p. 14).

345. Cf. BENJAMIN, 2018b, p. 891. Essa é uma citação que Benjamin utiliza de Rémy de Gourmont na abertura do fragmento S.

346. Fragmento de missiva recebida em 11 de dezembro de 2018.

347. AZEREDO, 2014, p. 48.

348. Cf. BARTHES, 2012.

349. Benjamin diria que “as alegorias são no reino dos pensamentos o que são as ruínas no reino das coisas. [...] O que jaz em ruínas, o fragmento significativo, o estilhaço: essa é a matéria mais nobre da criação” (BENJAMIN, 1984, p. 200).

350. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 117.

351. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 119.

352. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 117.

353. DIDI-HUBERMAN, 2017a, 2011b, 2013b, p. 41.

354. DIDI-HUBERMAN, 2009, p. 32. Georges comenta que fazer uma escavação é “fazer uma anamnese do material onde afundou a mão: o que a mão extrai do material não é outra coisa que uma forma presente onde aglutinaram-se, inscritos, todos os tempos do lugar singular que constituem o material. [...] A memória é uma qualidade própria do material mesmo: a matéria é memória” (DIDI-HUBERMAN, 2009, p. 55). Escavar as *ruínas* para escrever, para romper com a síndrome da folha em branco “para trazer a luz - uma forma humana desconhecida. Lugar onde possa surgir o essencial, isto é a inquietante estranheza”; e trabalhar com a escrita enquanto memória, pois ela está “certamente, nos vestígios que a escavação arqueológica traz à tona; mas está também na própria substância do solo, nos sedimentos agitados pela enxada do escavador; está, enfim, no próprio presente do arqueólogo, no seu olhar, nos seus gestos metódicos ou hesitantes, na sua capacidade de ler o passado do objeto no solo atual” (DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 123).

355. COMPAGNON, 2019, p. 115.

356. O fichário de Barthes encontra-se na Biblioteca Nacional da França, sendo possível a pesquisa nesses arquivos. Claude Coste (2018, p. 16) escreve que o fichário é composto “por alguns milhares de fichas de papel, confeccionadas pelo próprio Barthes, organizadas em caixas ou envelopes, esse conjunto monumental constitui um objeto único nos arquivos de um intelectual francês. Associado à elaboração de um ou outro livro, o Fichário, visto como um todo, apresenta-se inicialmente como uma ferramenta de trabalho acadêmico; em seguida, transforma-se, pouco a pouco, em um diário”.

421

357. COSTE, 2018, p. 21. Na continuação dessa citação Claude dirá que “Barthes nunca andava sem uma caderneta, que tirava de seu bolso interno, pontuando de anotações silenciosas seus passeios, suas sessões de trabalho e até mesmo as conversas com os amigos. Em seu curso sobre *A preparação do romance*, em 1979, ele explica, detidamente, essa prática que o insere em uma longa tradição de anotadores, de escritores cujo contato direto com o real, o *pathos* despertado pelo espetáculo do mundo, condicionam a obra que está por vir”. Em outro ponto aponta que “da *nótula* à frase, do rascunho à publicação, da escrita à responsabilidade, o Fichário nos introduz no coração da poética de Barthes” (COSTE, 2018, p. 26).

358. Também aproxima Barthes da prática de escrita de Didi-Huberman, que a realiza por fichas, e faz o mesmo processo de combinação, ou seja, de *montagem*.

359. COSTE, 2018, p. 32.

360. RAMOS DO Ó, 2019, p. 9-10.

361. RAMOS DO Ó, 2019, p. 10.

362. RAMOS DO Ó, 2019, p. 21.

363. Agamben, no seu ensaio “O que é o contemporâneo”, comenta que que a contemporaneidade é uma singular relação com o nosso próprio tempo e diz que “contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capa de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente” (AGAMBEN, 2009, p. 63).

364. Essa ideia é desenvolvida, de forma sutil, no projeto de tese que encontra-se a seguir.

365. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2011a.

366. Cf. BLOCH, 2005.
367. DIDI-HUBERMAN, 2011a, p. 30-38.
368. RANCIÈRE, 2017, p. 21.
369. COSTA, 2017b, p. 26.
370. BAGUNYÀ, 2018, p. 82. Texto de posfácio ao livro *Breves Notas sobre literatura-Blom*.
371. BAGUNYÀ, 2018, p. 87.
372. Cf. RAMOS DO Ó, 2019, p. 72, quando comenta que: “os textos que seremos levados a produzir neste contexto interpretativo assumir-se-ão exatamente como sendo isso mesmo, como interpretações. E, em consciência, apenas se podem prestar a um só serviço - o da perpétua expansão da explicação”.
373. RAMOS DO Ó, 2019, p. 74.
374. DELEUZE, 2007, p. 217. Em uma entrevista de 1976, quando comenta sobre o cinema de Godard, Deleuze vai dizer: “E não é nem um nem outro, é sempre entre os dois, é a fronteira, sempre há uma fronteira, uma linha de fuga ou de fluxo, mas que não se vê, porque ela é o menos perceptível” (DELEUZE, 1992a, p. 60).
375. DELEUZE, 1992a, p. 16.
376. BENJAMIN, 2018b, p. 764, [1a, 8].
377. Fragmento de missiva recebida em 13 de novembro de 2018.
378. BARTHES, 2012, p. 99.
379. BARTHES, 2012, p. 100.
380. BARTHES, 2012, p. 101.
381. RAMOS DO Ó, 2019, p. 75.
382. Refere-se aqui ao texto que vem a seguir, *Micropolítica dos vaga-lumes*.
383. PIZARNIK, 2018, p. 14.
384. PIZARNIK, 2018, p. 97.
385. PIZARNIK, 2018, p. 83.
386. Recebido em 3 de junho de 2019.
387. PIZARNIK, 2018, p. 73.
388. Cf. DELEUZE, 2009, 2011.
389. DELEUZE, 1985, p. 12.
390. DELEUZE, 1985, p. 12.
391. DELEUZE, 2009, p. 32.
392. DELEUZE, 2009, p. 46.
393. Cf. DELEUZE, 1985, 2009, 2011; DIDI-HUBERMAN, 2015a; JACQUES, 2015.

394. DIDI-HUBERMAN, 2015a.

395. DIDI-HUBERMAN, 2007, p. 20.

396. Recebido em 30 de novembro de 2019.

397. SOUSA, 2007, p. 13.

398. SOUSA, 2007, p. 14.

399. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 19.

400. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 112.

401. Fragmento de missiva recebida em 7 de fevereiro de 2019.

402. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 121.

403. BLOCH, 2005, p. 13.

404. “Não basta apenas desobedecer. É urgente, também, que a desobediência – a recusa, o apelo a insubmissão – se transmita aos outros no espaço público. Levantar-se? Sobretudo levantar seu medo, sua dúvida. Jogar para longe. [...] Jogar para longe mas, também, fazer circular o gesto. Lhe dar, assim, um sentido político. É levantar seu desejo. É tomar – e com ele sua expansiva alegria – para jogá-lo no ar, de modo que se estenda pelo espaço que respiramos, o espaço alheio, o espaço público e político.” (DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 189).

405. Cf. DIDI-HUBERMAN, 2017f, 2019.

406. Larrosa comenta que existem duas linguagens dominantes no campo da educação, a linguagem da técnica e a linguagem da crítica: “a pedagogia continua dividida entre os assim chamados tecnólogos e os assim chamados críticos, entre os que constroem a educação a partir do par ciência/técnica, como uma ciência aplicada, e os que a constroem a partir do par teoria/prática, como uma práxis reflexiva” (LARROSA, 2016b, p. 62). Para o autor, “entre essas duas línguas se configuram todas as doxas que constituem o sentido comum pedagógico. Por um lado, a língua em que se enuncia o que nos dizem que existe, o que nos dizem que é. [...] Por outro lado, a língua em que se enuncia o que nos dizem que deveria haver, o que nos dizem que deveria ser” (LARROSA, 2016b, p. 62). Para Larrosa, essas formas de linguagem parecem vazias, o que ele propõe é uma linguagem para a conversação: “não para o debate, ou para discussão, ou para o diálogo, mas para a conversação. [...] Necessitamos de uma língua para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja, em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós” (LARROSA, 2016b, p. 71).

423

407. “*on ne se soulève jamais mieux qu'en soulevant des barrières ou en franchissant des limites. Et c'est d'abord dans la matière, dans le terreau du temps – dans le perpétuel non finito et l'enchevêtrement des temporalités – qu'il faut tenter d'y parvenir*” (“Jamais nos sublevamos melhor quando levantamos barreiras ou cruzamos fronteiras. E é inicialmente na matéria, no solo do tempo – no perpétuo *non finito* e emaranhado das temporalidades – que é preciso tentar conseguir”) (DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 52).

408. MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78.

409. Cf. RAMOS DO Ó, 2019.

410. RAMOS DO Ó, 2019, p. 71. Em outra passagem Jorge irá dizer que “para melhor sugerir a força inventiva do exercício escritural não cessam de nos falar de inacabamento, de desvio, de desaparecimento orgânico, de devir estrangeiro ou da intensidade de uma corrente de energia que vem e puxa para fora. [...] A escrita consubstanciaria, nestes termos,

uma potência migratória para o pensamento e, nessa relação com o fora, a possibilidade de viajar permanecendo no mesmo lugar. Viagem-imóvel intensa, impercetível, inesperada, subterrânea, anônima, mas capaz de engendrar *práticas extratextuais* e renovadas possibilidades de existência” (RAMOS DO Ó, 2019, p. 95).

411. RAMOS DO Ó, 2019, p. 79. Jorge aborda que a escrita inventiva durante muito tempo foi fundante como um modelo de aprendizagem a ser seguido e ensino: “Nada me encanta mais do que verificar que toda uma comunidade intelectual possa ter invocado, e desde tempos tão remotos, a escrita inventiva como característica fundante de um novo modelo de aprendizagem. A partir do testemunho de Rodolfo Agrícola podemos imaginar um velho separador de águas e um campo pedagógico de pertença em torno de uma ideia maior: *que lemos para continuar a pensar e a escrever mais acerca do que nos interessa pensar e escrever, que o nosso desejo supõe uma precedência da escrita sobre a leitura*. A sua questão central é, em meu entender, ainda aquela que nos cativa e mobiliza. Só se aprende porque não se está em branco; só pergunta quem evidentemente já sabe e ousa querer saber mais. Ora, sucede que a cultura escolar moderna não só ignora como se determina a combater esta evidência, fazendo crer que os conteúdos dos saberes curriculares se têm de servir já prontos, reclamando e exigindo a sua digestão integral e unilateral, não lhe importando a diferença de interesses ou os destinos singulares dos destinatários.” (RAMOS DO Ó, 2019, p. 198-199).

412. FOUCAULT, 1981, p. 38.

413. PAGNI, 2016, p. 345.

414. MIZOGUCHI, 2018b, p. 368.

415. MIZOGUCHI, 2015, 2018a, 2018b.

424 416. MIZOGUCHI, 2018b, p. 368.

417. KOHAN, 2017, p. 55.

418. MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 9.

419. ORTEGA, 2000, p. 116.

420. MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78. Continuam dizendo que “reabitá-la representa introduzir movimento e fantasia nas rígidas relações sociais, estabelecer uma tentativa de pensar e repensar as formas de relacionamento existentes em nossa sociedade que são poucas e simplificadas’. E ainda, Deleuze diz sobre a Amizade (F de Fidelidade no Abecedário de Deleuze): ‘Por que se é amigo de alguém? Para mim, é uma questão de percepção... Alguém emite signos e a gente recebe ou não. Acho que todas as amizades têm esta base: ser sensível aos signos emitidos por alguém. A partir daí pode-se passar horas com alguém sem dizer uma palavra ou, de preferência, dizendo coisas totalmente insignificantes. Em geral, dizendo coisas ... A amizade é cômica” (MACHADO; ALMEIDA, 2016, p. 78).

421. MIZOGUCHI, 2018b, p. 368-369.

422. HARDT; NEGRI, 2016, p. 74.

423. Fragmento de missiva recebida em 11 de julho de 2019.

424. STARABONSKI, 2018, p. 26.

425. LARROSA, 2003, p. 106.

426. LARROSA, 2016a, p. 23.

427. LARROSA, 2016a, p. 22.

428. Fragmento de missiva recebida em 30 de novembro de 2019.
429. DIDI-HUBERMAN, 2012a, p. 156.
430. Cf. LARROSA, 2016a, 2016b, 2018.
431. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 119.
432. DIDI-HUBERMAN, 2015a, p. 140.
433. Cf. MOSÉ, 2016.
434. COMPAGNON, 2019, p. 97.
435. FILHO, 2006, p. 67.
436. Cf. RAMOS DO Ó, 2019.
437. Cf. GARCIA, 2018.
438. COMPAGNON, 2019, p. 166.
439. FOUCAULT, 2015, p. 61.
440. AGAMBEN, 2018, p. 38-43.
441. Edson de Sousa (2007) escreve um texto em que trabalha com a ideia de agulha, pois “precisamos desativar a bomba com outras ferramentas”.
442. BARRENTO, 2013, p. 113.
443. BARRENTO, 2013, p. 120.
444. BARRENTO, 2012, p. 49.
445. DIDI-HUBERMAN; GIANNARI, 2018, p. 15.
446. BARRENTO, 2012, p. 49.
447. BARRENTO, 2012, p. 7.
448. VILA-MATAS, 2010.
449. FILHO, 2006, p. 82.

425

MICROPOLÍTICA DOS VAGA-LUMES

450. Essas primeiras palavras, da obra de Georges Didi-Huberman, *Imagens-ocasiões* (2018), são da introdução realizada pela professora Fabiana Bruno. Realizo uma montagem de palavras dela com palavras de Georges.

451. “Pedagogia dos pormenores” (RODRIGUES, 2012), termo cunhado no trabalho de conclusão de Residência Integrada Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva. A residência foi o espaço de pesquisa, onde colegas residentes foram os colaboradores que se aventuraram a experimentar essa pesquisa de afecção que chamou-se *fotografia cartográfica*.

452. Clínica de Uma Vida como imagem que arde, onde se produz encontros (alegres e tristes), onde se possibilitam rasgos de pensamento. Como instante utópico que fura, abre frestas, que desperta e lampeja (RODRIGUES, 2015).

453. Fala-se aqui da obra de Elida Tessler, *Carta ao pai*, em que uma máquina de escrever é desfragmentada. A obra, que leva o nome de um livro de Kafka, também contém 22 relógios com ponteiros retirados da máquina de escrever. Chama-se *O tempo passa e teve inspiração no romance Ao farol*, de Virgínia Woolf.

454. Entende-se aqui utopia "como um corte, como um acontecimento do possível, como algo que lampeja e nos afeta, que produz movimentos. Que é um instante qualquer onde o novo pode ser realizado. A utopia não é algo acabado, fechado, ela sempre está se desdobrando, abrindo frestas, pequenas luzes para outras possibilidades. É o que provoca o furo e 'nosso desafio é saber como abrir furos' [...] é caracterizado não no significado limitado e depreciativo casual, de que seria algo impossível, que está longe no horizonte, num futuro que demorará a acontecer. Ao contrário, é provocar um furo, lampear no meio da noite no aqui e agora. [...] É necessário furar, estourar para saber, pois 'aquilo que é importante continua sempre faltando... O sonho não para de se infiltrar nas lacunas'. Se não o fizermos, ficamos anestesiados, presos às luzes que ofuscam nosso olhar. Pensar a utopia como um combate aos sintomas, ao que nos paralisa, ao que nos anestesia. A utopia portanto suspende os falsos destinos que vestimos como forma de anestesia, o que temos de mais precioso, nossa responsabilidade diante da vida e do amanhã" (RODRIGUES; VENTRE, 2017, p. 59).

455. "Essa ilusão que se tem – e que é justa – de ser o único a ter escrito o que se escreveu, seja uma nulidade ou uma maravilha" (DURAS, 1993, p. 25, tradução minha).

456. Utilizo essa terminologia em uma carta publicada em 2017, direcionada a Paulo Freire, que intitulo escreler. "Escrevemos inundados pelo mundo. Pelo que lemos, pelo que nos atravessa. E todo ato de escrita é um ato de estudo, um ato de ler, de aprender a ler o mundo, essa palavramundo. Nas tuas palavras 'ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante', e não podemos separar essa relação do ler e do escrever, elas caminham juntas, com esse aroma noturno adocicado. Ler. Escrever. Escrever é ver, e ver, posso ousar dizer aqui, é ler. Vemos e lemos essa inquietante estranheza do mundo e das palavras para depois fazer disso um ato de escrita, um ato de conhecimento, um ato criador de agenciamento do escrever e do ler, do escreler, ousar escreler 'palavras grávidas de mundo'. Na primeira 'carta a quem gosta de ensinar' escreves que temos que problematizar essa intimidade entre o pensar, o ler e o escrever, e nessa necessidade, diria hoje, dessa urgência, de viver intensamente essa relação" (RODRIGUES, 2017, p. 115-116).

457. "A superfície vem a ser essencialmente superfície de inscrição: é todo o tema do enunciado 'simultaneamente não visível e não oculto' [...] Se você não constituir uma superfície de inscrição, o não oculto permanecerá não visível." (DELEUZE, 1990, p. 120, tradução minha).

458. No texto de Marcos Antonio de Moraes (2009, p. 124-125), um dos estudiosos sobre cartas no Brasil, são apresentados três campos de pesquisa, no caso da literatura: "A correspondência de escritores abre-se, normalmente, para três fecundos campos de pesquisa. Pode-se, inicialmente, recuperar as missivas a expressão testemunhal. Ações, confidências, julgamentos e impressões espalhados pela correspondência de um escritor evidenciam uma psicologia singular que, eventualmente, desdobra-se na criação literária. É, assim, território fértil para estudos biográficos, biografias intelectuais e perfis, dirigidos à ampla (e diversificada) gama de leitores. Entretanto, na (auto)biografia desenhada no tecido epistolar pululam contradições. A carta atualiza-se invariavelmente como persona e discurso narcísico; a verdade que enuncia – a do sujeito em determinada ocasião, movido por estratégias de sedução – é datada e cambiante. Uma segunda possibilidade de estudo do gênero epistolar procura lançar luz sobre a movimentação nos bastidores do sistema literário. Nesse sentido, o empenho na divulgação de um projeto estético, as divergências entre grupos e os comentários sobre a produção literária e artística contemporâneas aos diálogos contribuem para que se possa compreender que a cena literária (livros, periódicos e alterações públicas) tem raízes profundas nos bastidores, onde se situam as linhas de força do movimento. O terceiro veio de interesse localiza no gênero epistolar os arquivos da criação, o laboratório, a caixa registradora. Efetivamente, como bem sinalizou o crítico francês José-Luis Diaz em 'Qual genética para as correspondências?', nas cartas de escritores podem residir momentos da elaboração de uma obra literária: o embrião

do projeto, as diversas reformulações (contando, eventualmente, com julgamentos do interlocutor), o debate sobre a recepção crítica da obra, favorecendo, muitas vezes, outras reelaborações”.

459. “Inserir a data confere plena existência ao manuscrito autógrafo. À carta remetida a um correspondente – mas também lançada, se for conservada, na longa viagem da posterioridade – a data concede uma espécie de passaporte, uma autorização para circular, que lhe garante um feliz encaminhamento.” (PAGÈS, 2017, p. 115).

460. Apercebenças é uma palavra utilizada no livro *Imagens-ocasiões*, de Didi-Huberman (2018), para traduzir *aperçue*. Didi-Huberman utiliza a palavra *aperçue* no sentido feminino, sendo que em português não teria tal correspondência: “e foi assim, num relance de palavras e sonoridades, que se inventou a palavra apercebença: feminina, tem divertidamente um cedilha, e pode ser estranha o suficiente para funcionar, em português, tão curiosamente quanto *aperçue* funciona em francês” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 13). O autor escreve: “habituei-me a nomear quinquilharias de coisas ou de acontecimentos que aparecem sob meus olhos. Jamais duram muito tempo. Quinquilharias, farpas do mundo, lascas que vão, que vêm” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 35).

461. “Já não é questão de saber se as cartas fazem ou não parte da obra, nem se elas são a origem de certos temas da obra; elas são parte integrante da máquina de escrever ou de expressão. É desta maneira que é preciso pensar as cartas em geral, como pertencendo plenamente à escrita, fora da obra ou não, e compreender também porque é que certos gêneros tais como o romance se serviram naturalmente da forma epistolar.” (DELEUZE; GUATTARI, 2003, p. 63).

462. É possível ter acesso a troca de cartas no seguinte endereço: <http://correspondencias.fotocolectania.org/>.

427

463. Quero esclarecer que não irei realizar uma genealogia sobre a escrita nessa cart[a] exto. Não teria por quê, já que a história da escrita está escrita – escrever coisas como esta que escrevi às vezes soam tão banais, mas, penso, esquecemos de escrever o banal, às vezes. Temos algumas publicações interessantes sobre a história da escrita. Utilizo como referência de leitura, por exemplo, os textos e livros de Anne-Marie Chartier (2007) (como o *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*); Ângela de Castro Gomes (2004) (*Escritas de si, escritas da História*); Maria Helena Camara Bastos (2002) (*Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*). Meu objeto de conversa é um recorte desse mundo da escrita, a escrita acadêmica em educação.

464. “é fácil continuar mas é mais difícil de começar” (tradução minha).

465. “Olhei. Olhei, julgando que olhar talvez me ajudasse a ler algo jamais escrito.” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 9).

466. “Como o início de uma carta a ser escrita, mas para quem?” (DIDI-HUBERMAN, 2017a p. 9).

467. “toda carta começa à esquerda, ali onde enfiei minhas unhas no tronco da árvore para arrancar a casca” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 9).

468. “Um pedaço de memória, essa coisa não escrita que tento ler; um pedaço de presente, aqui, sob meus olhos, sobre a branca página; um pedaço de desejo, a carta a ser escrita, mas para quem?” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 10).

469. Utilizando aqui a ideia de Didi-Huberman e de seu apesar de tudo e fazendo uma referência ao livro de Luciano Bedin da Costa (2017), *Ainda escrever: 58 combates para uma política do texto*.

470. “Imagino que, com o passar do tempo, as três lascas ficarão cinzentas, quase brancas, de ambos os lados. Conservarei, guardarei, esquecerei? E, em caso afirmativo, em que envelope de minha correspondência? Em que prateleira de minha estante?” (DIDI-HUBERMAN, 2017a, p. 10).

471. Na dissertação explicava o seguinte: “Freud, em certo momento, teve que ficar cuidando de seu neto, sua filha ausentou-se um curto período de tempo. O menino, ao ver a saída da mãe não chorou, e passou a brincar com um carretel preso por um fio. De dentro do berço o menino jogava o carretel para fora e o puxava de volta, nesse movimento de jogar o carretel desaparecia, e exclamava um som – ó... ó... ó. Quando puxava novamente, fazendo o carretel aparecer exclamava – da... da... da com uma expressão de alegria. Freud deu a esse jogo o nome de *Fort-Da*, sendo *Fort*, em alemão ‘fora’, ‘ir embora’ e *DA* signfica ‘aqui’. Freud percebeu dessa forma que o menino simbolizava a mãe por meio desse brinquedo e brincadeira, sendo sua saída o *Fort*, e a alegria de seu retorno o *Da*”. (RODRIGUES, 2015, p. 91-92).

472. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Os minutos de que falo aqui estão entre 39’39 e 43’13.

473. Hélia Borges é psicanalista e professora da Faculdade Angel Vianna, no Rio de Janeiro.

474. “Conectar-se em um olhar, é quase a definição de montagem, sua ambição suprema juntamente com a responsabilidade com a encenação.” (GODARD, 1956, p. 30-31, tradução minha).

475. Cita-se aqui a fala de Didi-Huberman no seminário *Imagem/Imagens*, na mesa *Blancs soucis de notre histoire/Branços tormentos da nossa história*, em 15 de março de 2012. Disponível em: <http://vimeo.com/43378599>.

476. “[...] se encenar é um olhar, montar é uma batida de coração” (GODARD, 1956, p. 30-31, tradução minha).

477. “Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em zigue-zague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado.” (DELEUZE; GUATTARI, 2010c, p. 25-26).

478. Georges Didi-Huberman é filósofo, historiador, crítico de arte e psicanalista. Desde 1990 é professor da École de Hautes Études em Sciences Sociales (EHESS) em Paris. Nas últimas décadas, consolidou-se como um dos pensadores mais influentes ao entrecruzar filosofia, estética e história da arte.

479. Cito alguns nomes, esquecendo-me de muitos, mas mostrando que de fato é uma multidão que pensa junto. Como aqueles que estão perto e com quem as conversações acontecem com mais frequência: Sandra Corazza, Tomás Tadeu, Paola Zordan, Máximo Adó, Cristiano Bedin da Costa, Luciano Bedin da Costa, Angelica Munhoz, Tânia Fonseca, Daniele Noal Gai. Ou aqueles com quem as conversas se realizam pelas leituras, e em poucos encontros presenciais, mas que circulam pelo mesmo país: Rosane Preciosa, Ester Heuser, Regina Schöpke, Silvio Gallo, Luis Orlandi, Walter Kohan, Silvio Ferraz, Mario Bruno, Eduardo Pelejeiro, Sueli Rolnik, Hélia Borges, Jorge Vasconcelos, Maria dos Remédios Brito, Peter Pal Pélbart, Roberto Machado. Aqueles que escrevem e habitam em outros países, fazendo os encontros presenciais mais difíceis: David Lapoujade, François Zourabichvili, Georges Didi-Huberman, Agamben, Éric Alliez. Sem contar aqueles outros tantos que não habitam mais esse plano de imanência, como Claudio Ulpiano.

480. “Uma imagem nunca está só. O que conta é a relação entre as imagens.” (DELEUZE, 1992, p. 71).

481. “As condições da questão: O que é a filosofia?”. Esse texto foi publicado originalmente na revista *Chimères*, n. 8, de maio de 1990, revista trimestral dirigida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Dois anos depois é publicado como introdução do livro *O que é filosofia?* (texto em francês disponível em: <http://www.philagora.net/philo-fac/deleuze.php>). Giuseppe Bianco (2002; 2005) cita esse texto em seu artigo chamado “Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito”, e posteriormente no artigo “Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência”.

482. “[...] a filosofia sempre se ocupou dos conceitos, fazer filosofia é tentar inventar ou criar conceitos”. (DELEUZE, 1992, p. 37).

483. “[...] foram usados para determinar o que uma coisa é (essência)”. (DELEUZE, 1992, p. 37).

484. “Para nós o conceito deve dizer do acontecimento e não mais da essência.” (DELEUZE, 1992, p. 37).

485. As aulas que Deleuze desenvolveu na Universidade Paris 8 estão disponíveis em: <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/>

486. “Fazer filosofia é outra coisa, fazer filosofia é construir conceitos, e não quer dizer mais que isso. A meu modo de ver é um caminho de criação, os conceitos não existem já feitos, não são pequenas estrelas no céu que descobrimos. Os conceitos, é o objeto de uma criação, e uma vez mais, na filosofia existe tanta criação como na literatura ou na música, simplesmente o que se trata é de criar conceitos” (tradução minha). As aulas que Deleuze desenvolveu na Universidade Paris 8 estão disponíveis em: <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/>.

429

487. “O verdadeiro objeto da ciência, é de criar funções, o verdadeiro objeto da arte, é de criar conjuntos sensíveis e o objeto da filosofia, criar os conceitos” (DELEUZE, 1990, p. 168). Tanto *fonction* e *agrégat* em francês dizem da organização e conexão de elementos, que têm o papel e de agregar e juntar elementos heterogêneos. Dessa forma opto por traduzir *agrégat* por conjunto e não “agregado”, como na maioria das traduções da palavra.

488. “Um criador é aquele que cria suas próprias impossibilidades, é aquele que cria ao mesmo tempo um possível!” (DELEUZE, 1990, p. 183, tradução minha).

489. Na carta sobre a montagem já havia traçado essa aproximação, quando comento sobre a tradução de Tomas Tadeu para a palavra “agenciamento” como “montagem”.

490. “[...] que significa o imenso, o demasiado, o vasto, o monstruoso, o prodigioso, o áspero e o selvagem” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 124, tradução minha).

491. “[...] em Spinoza, está ligado a um vocabulário da fluidez [*effluere*] e da dobra [*complicare, explicare*]” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 124, tradução minha).

492. “[...] é precisamente focalizada a partir de um certo conceito de vida e multiplicidade” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 124, tradução minha).

493. “[...] o fluxo generalizado, a dobra de cada coisa em cada coisa, a vida em toda parte, a matéria porosa destinada às turbulências. E, com isso, um efeito crítico sobre a representação, um modo de dissolver os aspectos nos meios”(DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 124, tradução minha).

494. Utilizo aqui fragmentos de uma fala realizada por Marília Garcia em 6 de abril de 2017 na Casa Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, na série *Cultura Brasileira Hoje: Diálogos*. A apresentação realizada por ela nesse dia chama-se *Tem país na paisagem?*. O que se encontra

entre aspas foi retirado do vídeo, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CG-nTXqS9Ek&t=3455s>.

495. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SbGGGpMoEj0>.

496. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4>. Os minutos de que falo aqui estão entre 17'12 e 18'20.

497. O *Portal de periódicos da Capes* é uma das maiores bibliotecas virtuais de informação científica. Conta com mais de 37 mil títulos de revistas acadêmicas, com mais de 126 bases de dados de referências e resumos, e nele podemos perceber o que está sendo publicado e onde está sendo publicado. Em sua base encontram-se mais de 250 mil documentos, entre capítulos de livros eletrônicos, relatórios de pesquisa e outros tipos de publicação não seriadas.

498. No *Portal de Periódicos da Capes*, “Buscar Assunto” é a busca que, a partir da inserção de um termo/descriptor, consulta simultaneamente várias coleções de banco de dados do Portal. A “Busca Avançada” permite a configuração e a inserção de mais de um termo para a pesquisa, e é possível utilizar as combinações disponíveis com os operadores booleanos.

430 499. Deleuze utiliza-se da ideia de tipologia, e de topologia, em vários textos, como, por exemplo, em “O que é um Dispositivo”, quando se refere a “toda uma tipologia das formações subjetivas em dispositivos moventes. E, por toda a parte, emaranhados a serem desemaranhados: produções de subjetividade escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo, para se reinvestirem nos de um outro, sob outras formas a nascer”. (DELEUZE, 2016, p. 363). Nos textos sobre “O método de dramatização”, “Há, nele, toda uma topologia, toda uma casuística que se exprime notadamente no seu interesse pelo direito”. (DELEUZE, 2006, p. 143); “A lógica é substituída por uma topologia e uma tipologia: há interpretações que supõem uma maneira baixa ou vil de pensar, de sentir e mesmo de existir; há outras que dão testemunho de uma nobreza, de uma generosidade, de uma criatividade.” (DELEUZE, 2006, p. 157). No livro sobre Foucault, ao se referir sobre topologia, Deleuze dirá que “pensar é dobrar, é duplicar o fora com um dentro que lhe é coextensivo. A topologia geral do pensamento, que começava já na vizinhança das singularidades, se completa agora dobrando-se o lado de fora ao lado de dentro”. (DELEUZE, 2005, p. 160). Em outra passagem lemos: “as três instâncias da topologia são relativamente independentes e estão constantemente em troca mútua. Cabe aos estratos produzir, incessantemente, camadas que fazem ver ou dizer algo de novo. Mas também cabe à relação com o fora colocar novamente em questão as forças estabelecidas e, finalmente, cabe à relação consigo chamar e produzir novos modos de subjetivação”. (DELEUZE, 2005, p. 162). Nestas cart[a]extos, utilizo-me da tipologia para pensar nas forças: “a teoria do pensamento depende de uma tipologia das forças. E a tipologia começa por um topologia. Pensar depende de certas coordenadas. Temos as verdades que merecemos consoante o lugar em que temos a nossa existência, a hora em que velamos, o elemento que frequentamos. Não existe uma ideia mais falha do que aquela segundo a qual a verdade sai de um poço. Só encontramos verdades onde elas estão, à sua hora e no seu elemento. Não pensamos enquanto não formos forçados a ir até onde estão verdades que dão que pensar, até onde se exercem as forças que fazem do pensamento qualquer coisa de ativo e de afirmativo”. (DELEUZE, 2001, p. 165-166).

500. Os artigos selecionados encontram-se na Carta anexo 1.

501. “Escrever. Não posso mais. Ninguém pode. E preciso dizer: não se pode. E se escreve.” (DURAS, 1993, p. 52, tradução minha).

REFERÊNCIAS

MAR ABERTO

PAGES IN PROCESS

A

AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato*: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução de Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. *Meios sem fim*: notas sobre a política. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

_____. *O tempo que resta*: um comentário à Carta aos Romanos. Tradução de Davi Pessoa e Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

ANTELO, Raul. *Potências da imagem*. Chapecó: Argos, 2004.

AREAS, Vilma. *Um beijo por mês*. São Paulo: Luna Parque, 2018.

AUSTER, Paul. *White spaces*. Nova York: Station Hill, 1980.

AZEREDO, Anna Maria de. *A potência da imagem-ruína na poética do cinema*. 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Departamento de Comunicação Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

433

B

BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BAGUNYÀ, Borja. Posfácio: Literatura-Bloom. In: TAVARES, Gonçalo M. *Breves Notas sobre Literatura-Bloom*: Dicionário Literário, umas da muitas maneiras (definitivas) de fazer literatura. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018. p. 79-87.

BARRENTO, J. *Limiares sobre Walter Benjamin*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

_____. Walter Benjamin: Limiar, fronteira e método. *Olho d'água*, São José do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 41-51, 2012.

BAROSSO, Luana. Unspoken hints e memória como montagem em novelas gráficas: o caso d'A travessia. *Literartes*, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 135-155, nov., 2018.

BARTHES, Roland. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. *O rumo da língua*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. *S/Z*. Paris: Seuil, 1970.

BAVCAR, Evgen. Inapreensível presença do tempo. *Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 9, n. 17,

p. 101-107, nov., 1998.

BECKETT, Samuel. *Companhia e outros textos*. São Paulo: Globo, 2012.

BENJAMIN, Water. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.

_____. Dois poemas de Friedrich Hölderlin: “Coragem de poeta (Dichtermut), Timidez (Blödigkeit)”. *Teresa*, v. 1, n. 12-13, p. 584-602, 2013a.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas I)

_____. *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018b.

_____. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas II)

_____. *Rua de mão única – Infância berlinense: 1900*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013b.

BENEDETTI, Mario. Echar las cartas. *Ars Medica Revista de Humanidades*, v. 1, n. 2, p. 253-256, 2002.

_____. *El olvido está lleno de memoria*. Buenos Aires: Ediciones Sudamericana, 2000.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-204, 2002.

434

_____. Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, 2005.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita - A palavra plural*. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOSI, Isabela Magalhães. *Envio, tempo, memória: uma conversa com a obra de Elida Tessler*. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

C

CAIMI, Claudia Luiza. A dialética do ver: imagem e o pensamento na prática do arquivo. In: FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). *Imagens do fora: um arquivo da loucura*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 337-351.

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

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. *Do tempo-atenção ao tempo-interesses: um estudo arqueogenalógico da aula*. 2019. Pré-projeto de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2019.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, Betina. Escrita, lei-

tura e o tempo da atenção. In: RODRIGUES, Allan; BERLE, Simone; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia e Educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Rio de Janeiro: NEFI, 2018, p. 303-315.

COMPAGNON, Antoine. *A era das cartas*. Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

_____. *La seconde main ou le travail de la citation*. Paris: Éditions du Seuil, 2016.

_____. *O trabalho de citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

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

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, 2015a.

_____. *Didaticário de criação: aula cheia* (caderno de notas 3). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

_____. Introdução ao Método Biografemático. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). *Vidas do Fora: habitantes do silêncio*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 85-107.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-131.

_____. *O que se transfira em educação?*. Porto Alegre: UFRGS: Coisa, 2013.

435

_____. Transcrição da diferença em educação: currículo e didática da tradução. *Adverso ADUFRGS Sindical*, Porto Alegre, p. 56-58, 2015b.

CORPAS, Irene Valle. *In girum imus nocte et consuminur igni: del laberinto al circuito*. Algumas notas sobre el andar como prática estético-política. *Quintana: revista do Departamento de História da Arte, Santiago de Compostela*, n. 16, p. 325-338, 2017.

COSTA, Cristiano Bedin da. Arquitetura do corpo: cut-up. In: RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). *Cadernos de notas 5 – Oficinas de escrituras: arte, educação, filosofia*. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013. p. 52-63.

COSTA, Luciano Bedin da. *Ainda escrever: 58 combates para uma política do texto*. São Paulo: Lumme Editor, 2017a.

_____. Aos que ainda escrevem: a escrita acadêmica nos *designs* do neoliberalismo. *Linha Mestra*, Campinas, n. 33, p. 21-28, 2017b.

_____. *Estratégias biográficas: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014.

COSTE, Claude. Usos do Fichário. In: PINO, Claudia Amigo (Org.). *Novamente Roland Barthes*. Natal: IFRN, 2018. p. 16-36.

CRARY, Jonathan. *24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

D

D'AMARAL, Marcio Tavares. Sobre o tempo: considerações intempestivas. In: DOCTORS, Marcio (Org.). *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

DELEUZE, Gilles. *Cartas y otros textos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus, 2016a.

_____. *Cine I: Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus, 2009.

_____. *Cine II: Los signos del movimiento y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus, 2011.

_____. *Cinema 1: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cinema 2: a imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)*. São Paulo: Editora 34, 2016b.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Foucault*. Lisboa: Edições 70, 2005.

_____. *Nietzsche e a Filosofia*. Porto: Rés Editora, 2001.

_____. *Pouparlers (1972-1990)*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.

_____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

_____. A vida como obra de arte. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992b. p. 118-126.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia I*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010a.

_____. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. *O que é filosofia?*. São Paulo: Editora 34, 2010b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Aperçues*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2018b.

_____. Atlas: como levar o mundo nas costas? Tradução de Alexandre Nodari. *Sopro*, Florianópolis, n. 41, 2010c.

_____. *Atlas, ou O gaio saber inquieto*. Tradução de Márcia Arbex e Versa Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018c.

- _____. *Cascas*. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017a.
- _____. *Cascas*. Tradução de André Telles. *Serrote*: uma revista de ensaios, artes visuais, ideias e literatura, São Paulo, n. 13, p. 99-133, mar. 2013b.
- _____. Un conocimiento por el montaje. Entrevista a Pedro G. Romero. *Revista Minerva*, Madrid, n. 5, p. 17-22, 2007.
- _____. *Cuando las imágenes toman posición*. Tradução de Inés Bértoldo. Barcelona: A. Machado Libros, 2013c.
- _____. *Désirer, désobéir*: ce qui nous soulève 1. Paris: Les Éditions de Minuit, 2019.
- _____. *Diálogo entre Marta Gili e Georges Didi-Huberman*. Cartas escritas entre outubro e dezembro de 2017b. Disponível em: <http://correspondencias.fotocolectania.org/>.
- _____. *Diante da imagem*: questões colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2013d.
- _____. *Diante do tempo*: história da arte e anacronismo das imagens. Tradução Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015a.
- _____. *Écorces*. Paris: Les éditions de Minut, 2011b.
- _____. *Fasmas, ensaios sobre la aparición 1*. Santander: Shangrila, 2015b.
- _____. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012a.
- _____. *A imagem sobrevivente*: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013a.
- _____. *A imagem queima*. Tradução de Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018a.
- _____. *“Las imágenes son un espacio de lucha”*: depoimento. [18 de Dezembro, 2010b]. Madrid: Museu Reina Sofia, Entrevista concedida a Amador Fernández-Savater. Disponível em: <http://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-luch>. Acesso em: 30 de maio de 2011.
- _____. *Imagens-ocasiões*. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Foto Imagem e Arte Ltda, 2018d.
- _____. Le maître des possibles et le maître impossible. In: CARERI, Giovanni; DIDI-HUBERMAN, Georges. *Hubert Damisch, l'art au travail*. Paris: Éditions Mimesis, 2016, p. 9-12.
- _____. *Passados citados por JLG*. Santander: Shangrila, 2017c.
- _____. *Passés cités Par JLG*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2015c.
- _____. *Pensar debruçado*. Lisboa: KKYM, 2015d.
- _____. *Pueblos en lágrimas, pueblos en armas*. Santander: Shangrila, 2017e
- _____. *Pueblos expuestos, pueblos figurantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial, 2018f.
- _____. *A pintura encarnada*. São Paulo: Escuta, 2012b.

_____. Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista do Programa do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-209, 2012c.

_____. *Quando as imagens tomam posição*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017f.

_____. “...O que torna o tempo legível, é a imagem”: depoimento. Entrevista concedida Susana Nascimento Duarte e Maria Irene Aparício. Tradução para o português de Marcela Tavares. *Revista ArteFilosofia*, Ouro Preto, n. 11, nov. 2010a. Disponível em: <http://www.raf.ifac.ufop.br/sumarios-n11.html>. Acesso em: 30 maio 2012.

_____. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010d.

_____. *Remontagens do tempo sofrido*. Tradução de Márcia Arbex e Versa Casa Nova. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018f.

_____. *Remontajes del tiempo padecido*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015e.

_____. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Tradução de Augustin de Tugny e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

_____. S'inquiéter devant chaque image. Entrevista com Georges Didi-Huberman realizada por Mathieu Potte-Bonneville e Pierre Zaoui. *Vacarme*, Paris, v. 37, n. 4, p. 4-12, out. 2006.

_____. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011a.

438 _____. *Semelhança informe: ou o gaio saber visual segundo George Bataille*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015f.

_____. *Sublevaciones*. Sáenz Peña: Universidade de Tres de Febrero, 2017f.

DIDI-HUBERMAN, Georges; GIANNARI, Niki. *Pasar, custe lo que cueste*. Santander: Sangrila, 2018.

_____. *Passer, qu'il en coûte*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2017.

E

ESPOSITO, Roberto. *Unfinished Italy: paradigmas para um novo pensamento*. Tradução Patricia Peterle, Andrea Santurbano. São Paulo; Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.

F

FENATI, Maria Carolina. “Carta ao leitor”. *Gratuita*, Belo Horizonte, v. 1, 2012.

FILHO, Armando Freitas. *Raro mar (2002-2006)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *Lar (2004-2009)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FLUSSER, Villém. *A escrita*. São Paulo: Annablume, 2010.

_____. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014.

FONSECA, Tania Mara Galli. Túmulo e palavra: o “After Life” para prolongar um último

toque com a ponta dos dedos. In: _____. (Org.). *Imagens do Fora: um arquivo da loucura*. Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 257-277.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *O belo perigo*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. *Ditos e escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense, 2010a. p. 289-347.

_____. *O corpo utópico, as heterotopias*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.

_____. *O cuidado de si*. São Paulo: Edições Graal, 1985. (História da sexualidade 3)

_____. *De bamitié comme mode de vie*. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. *Gai Pied*, n. 25, p. 38-39, abr. 1981.

_____. *Ditos e escritos III: Estética - literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

_____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 141-157.

_____. Uma estética da existência. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 281-286.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 264-287.

_____. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Prefácio à transgressão. In: _____. *Ditos e escritos III: Estética - literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013c. p. 28-60.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e escritos III: Estética - literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013d. p. 268-302.

_____. Soy un artificeiro: a propósito del método y la trajetória de Michel Foucault. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault, entrevistas*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 71-104.

_____. *O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Gral, 1984. (História da sexualidade 2)

G

GAGNEBIN, Jean Marie. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GALEANO, Eduardo. *O caçador de histórias*. Porto Alegre: Editora L&PM, 2016.

GARCIA, Marília. *Câmara lenta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. *Parque das ruínas*. São Paulo: Luna Parque, 2018.

_____. *Um teste de resistores*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

GROS, Frédéric. *Caminhar, uma filosofia*. São Paulo: É. Realizações, 2010.

GODOY, Luciane Bertini. Uma carta... um espaço entre dois. *Ide*, São Paulo, v. 33, n. 50, p. 36-53, jul. 2010.

H

HAN, Byung-Chul: *El aroma del tiempo*. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Tradução de Paula Kuffer; Herder, Barcelona, 2015a.

_____. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015b.

HERNANDEZ, Felizberto. *O cavalo perdido e outras histórias*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2018.

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

HOUGUE, Clémentine. Le cut-up: ut pictura poesis au pied de la lettre. *TRANS*, Paris, n. 2, p. 2-9, 2006.

_____. *Le cut-up de William S. Burroughs: Histoire d'une révolution Du langage*. Paris: Les Presses Du Réel, 2014.

J

JAFFE, Noemi. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

JACQUES, Paola Berenstein. Montagem urbana: uma forma de conhecimento das cidades e do urbanismo. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra (Org). *Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 47-94.

_____. Pensar por montagens. In: JACQUES, Paola Berenstein; PEREIRA, Margareth da Silva (Org.). *Nebulosas do pensamento urbanístico - Tomo I: modos de pensar*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 206-234.

JAMESON, Fredric. O fim da temporalidade. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 187-206, jan-jun., 2011.

_____. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

K

KAPLAN, Leslie. *O inferno é verde*. Tradução de Zéfere. São Paulo: Luna Parque, 2018.

KOHAN, Walter. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita na escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-87.

_____. Sobre a escrita acadêmica, a política da amizade. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 48-56.

L

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, 2003.

_____. *Carta aos leitores que vão nascer*. Conferência de abertura do 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007.

_____. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

_____. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEITÃO, João Cristóvão. *Montagem narrativa não dramática ou quando se toma posição*. 2015. Dissertação (Mestrado em Arte Multimídia) - Faculdade de Belas-Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2015.

441

LERMEN, Sabrina; SCHULER, Betina. Filosofia com crianças na escola: práticas de leitura, escrita e exercício do pensamento na problematização do tempo. *HOLOS*, [s. l.], v. 2, p. 289-306, 2018.

LIMA, Manoel Ricardo de. Carta, Acrobacia, Exílio e Cupim ou Eu volto amanhã!. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 20-30, dez. 2014.

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entroncamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 7-11.

M

MACHADO, Leila Domingues. O desafio ético da escrita. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 146-150, 2004.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de. Notas sobre escrever [n]uma vida. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 75-85.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Estudos variacionistas pautados em cartas: reflexões teórico-metodológicas. *Linguística*, Porto Alegre, v. 27, p. 221-240, 2012.

MARQUES, Ana Martins; JORGE, Eduardo. *Como se fosse a casa: uma correspondência*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. A microfísica da amizade: uma biopolítica sutil. *Mnemosine*. Rio de Janeiro, v. 14, n. 01, p. 91-109, 2018a.

_____. Modulações da amizade: os conceitos e a produção do mundo. *Mnemosine*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 190-207, 2015.

_____. O tacão das botas e as amizades: as políticas do olhar entre o poder e a resistência. *Revista Traversos*. "Dossiê: Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro: três décadas de Resistência", Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 359-371, abr. 2018b.

MORAES, Marco Antônio de. Edição da *Correspondência reunida de Mário de Andrade*: histórico e alguns pressupostos. *Patrimônio e memória*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 115-128, 2009.

MOSCHEN, Simone. A construção da memória e a condição da perda. *Horizontes*, v. 23, n. 1, p. 39-46, 2005.

MOSE, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. 5º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016.

MURAKAMI, Haruki. *Do que eu falo quando eu falo de corrida*. Tradução de Cássio de Arantes Leite. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

N

442 NABOKOV, Vladimir. *Lições de literatura*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. Humano, demasiado humano. In: NIETZSCHE, Friedrich. *Obras incompletas*. 3º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 101-168.

_____. *O nascimento da tragédia* [no espírito da música], ou helenismo e pessimismo. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

P

PAGÈS, Alain. A materialidade epistolar: O que nos dizem os manuscritos autógrafos. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 67, p. 106-123, 2017.

PAGNI, Pedro Angelo. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. *Childhood and Philosophy*, Rio de Janeiro, NEFI/UERJ, v. 12, n. 24, p. 307-326, mai./ago. 2016.

PEREC, Georges. Aproximações do quê? Tradução de Rodrigo Silva Ielpo. *Revista Alea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 178-180, jan./jun. 2010.

- _____. *A coleção particular*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- _____. *Espèce d'espaces*. Paris: Galilée, 2000.
- _____. *L'infra-ordinaire*. Paris: Éditions Du Seuil, 1989.
- _____. *Lo infraordinario*. Madrid: Eterna Cadência Editora, 2013.
- _____. *Penser/Classer*. Paris: Hachette, 1985.
- _____. *A vida modo de usar*. Trad. de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. Tradução José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- PIZARNIK, Alejandra. *Os trabalhos e as noites*. Belo Horizonte: Relicário, 2018.

R

- RAMOS DO Ó, Jorge. *Fazer a mão: por uma escrita inventiva na universidade*. Lisboa: Edições do Saguão, 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. Deleuze e a literatura. *Matraga*, Rio de Janeiro, n. 12, v. 2, 1999.
- _____. *Partilha do sensível*. Tradução de Mônica Castro Netto. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009. **443**
- _____. *Políticas da Escrita*. Tradução de Raquel Ramalhete, Laís Eleonora Vilanova, Ligia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- RIBETTO, Anelise; NASCIMENTO, Rejane. Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 5-16, 2017.
- RODRIGUES, Elisandro. Escreler. In: DICKMANN, Ivanio (Org). *Pedagogia da gratidão: cartas a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Dialogar, 2017. p. 113-116.
- _____. *Clínica de uma vida: Estilhaços de Educação e[m] Saúde*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.
- _____. Nas fissuras do pensamento e da imagem: duas questões de um Seminário Avançado em AICE [Autor-Infantil-Currículo-Educador]. In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernália I: diferença, artes e educação*. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. p. 107-120.
- _____. *Pedagogia dos pormenores: Rendi[o]lhando foto[car]tografias de formação*. 2012. Monografia (Especialização em Educação em Saúde Mental Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.
- RODRIGUES, Elisandro; MARANGON, Márcio Luís. *A escrita como elaboração da memória: processo de superação da stultitia na contemporaneidade*. 2019. No prelo.
- RODRIGUES, Elisandro; OROFINO, Maria Marta. Correspondências como exercício do

pensamento: sobre um instante de estar e pensar juntos em tempos obscuros. *Arte Con-Texto*: Pensar juntos/Fazer juntos, Porto Alegre, v. 4, n. 12, 2017.

RODRIGUES, Elisandro; SCHULER, B. Montagem do pensamento e da escrita em educação – Conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. *Anais eletrônicos...* São Luís: ANPED, 2017.

_____. Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 21, n. 1, p. 23-46, jan., 2019.

RODRIGUES, Elisandro; VENTRE, Anna Letícia. Do que vemos, o que nos olha [ou da utopia como tempo do instante]. *Revista Informe C3*, Porto Alegre, v. 9, n. 1 (Ed. 18), p. 52-67, 2017.

RODRIGUES, Leandro Garcia. Afinal, a quem pertence uma carta? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2015.

S

SALOMÃO, Waly. *Armarinho de miudezas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

_____. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

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

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016.

444

_____. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. In: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Cadernos de notas 6: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola*. Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2014.

SEI, Carla Cervera; MOSCHEN, Simone. Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 325-338, ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Como enfrentar a síndrome da folha em branco*. 2005. Mimeografado.

SOUSA, Edson Luiz André de. Agulhas para desativar bombas. *Correio da Appoa*, Porto Alegre, v. 1, n. 231, n. p., jan. 2014.

_____. *Uma invenção da utopia*. São Paulo: Lume Editor, 2007.

SOUZA, Ana Helena Barbosa Bezerra de. “Melhor pior”: sobre a tradução de Company e Worstward Ho de Samuel Beckett. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 34, p. 85-100, dez. 2014.

STAROBINSKI, Jean. É possível definir o ensaio? In: PIRES, Paulo Roberto (Org.). *Doze ensaios sobre o ensaio*: antologia serrote. São Paulo: IMS, 2018. p. 12-26.

T

TAVARES, Gonçalo M. *Breves notas sobre literatura-Bloom*: Dicionário Literário, umas da muitas maneiras (definitivas) de fazer literatura. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2018.

TESSLER, Elida. Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista.

Organon – Revista do Instituto de Letras, Porto Alegre, UFRGS, v. 27, n. 53, p. 199-210, 2012.

U

ULPIANO, Claudio. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. Rio de Janeiro: Funemac Livros, 2013.

_____. Uma nova imagem do pensamento. In: BRUNO, M.; QUEIROZ, A.; CHRIST, I. *Pensar de outra maneira a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007. p. 227-229.

V

VASCONCELLOS, Eliane. Intimidade das confidências. *Teresa*, São Paulo, n. 8-9, p. 372-389, dez. 2008.

VILLA-FORTE, Leonardo. *Escrever sem escrever: Literatura e apropriação no século XXI*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Belo Horizonte: Relicário, 2019.

VILA-MATAS, Enrique. *Bartleby e companhia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. *Mac e seu contratempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

_____. *Perder teorías*. Barcelona: Seix Barral, 2010.

W

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2017.

445

DOCUMENTÁRIOS UTILIZADOS:

ABECEDÁRIO com Jorge Larrosa. Direção: Adriana Fresquet, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4&t=2593s>. Acesso em: 25 ago. 2017.

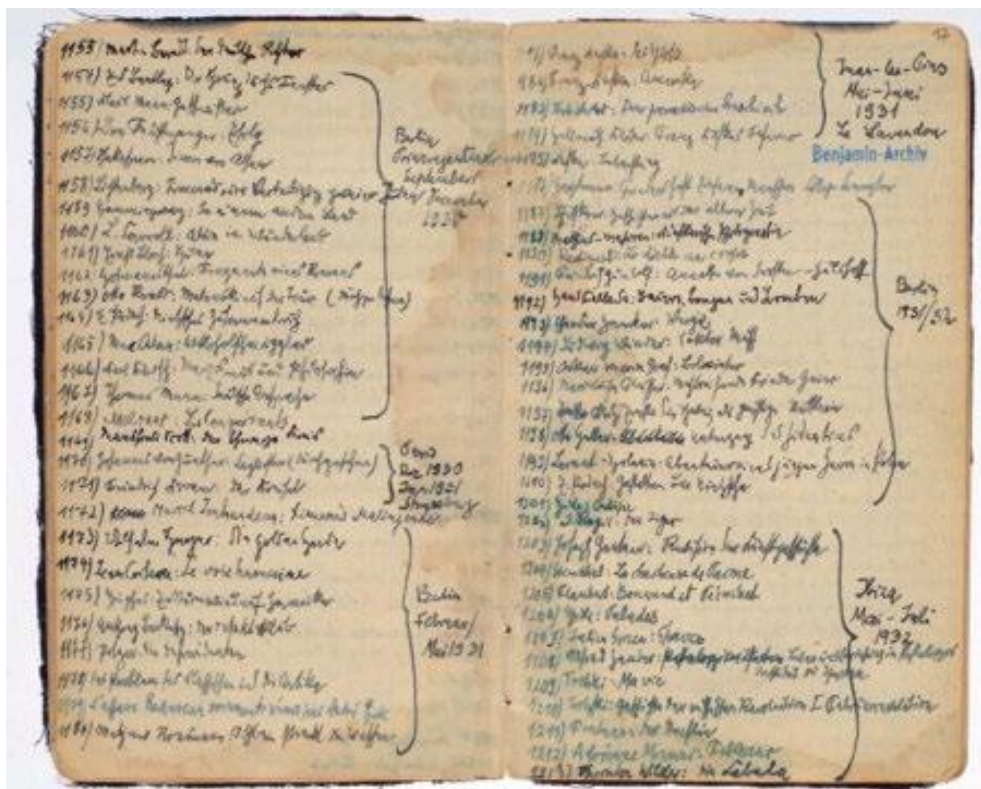
FOUCAULT contre lui-même. Direção: François Caillat, França, 2014. Disponível em: <https://vimeo.com/219513674>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NO INTENSO agora. Direção: João Moreira Sales. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2017.

MICROPOLÍTICA DOS VAGALUMES

Sou de uma geração, uma das últimas gerações que foram mais ou menos assassinadas com a história da filosofia. A história da filosofia exerce em filosofia uma função repressora evidente, é o Édipo propriamente filosófico: “Você não vai se atrever a falar em seu nome enquanto não tiver lido isto e aquilo, e aquilo sobre isto, e isto sobre aquilo”. Na minha geração muitos não escaparam disso, outros sim, inventando seus próprios métodos e novas regras, um novo tom. (DELEUZE, 1992, p. 14)

446



Lista dos livros lidos por Walter Benjamin, anotados em um diário.

- AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim: notas sobre a política*. Tradução de Davi Pessoa Carneiro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos de. *Ensaio, montagem e arqueologia crítica das imagens: um olhar à série História(s) do Cinema*, de Jean-Luc Godard. 2015. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- _____. Por uma arqueologia crítica das imagens em Aby Warburg, André Malraux e Jean-Luc Godard. *Significação: Revista de Cultura Audiovisual*, Brasil, v. 44, n. 46, p. 29-46, 2016.
- AQUINO, Julio Groppa. Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, p. 311-326, 2017.
- _____. A escrita como um modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011.
- BADIOU, Alain. *Pequeno manual de inestética*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.
- BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.
- _____. *O império dos signos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Incidentes*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Novos ensaios críticos seguidos de O grau zero da escritura*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas, Anne Arnichand e Álvaro Lorencini. São Paulo: Cultrix, 1974.
- _____. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003. **447**
- BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Destinos das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BAUDRILLARD, Jean. *De um fragmento ao outro*. Entrevista concedida a François L'Yvonnet. São Paulo: Zouk, 2003.
- BECKETT, Samuel. *Companhia e outros textos*. São Paulo: Globo, 2012.
- _____. *O inominável*. São Paulo: Globo, 2009.
- _____. *Malone morre*. São Paulo: Códex, 2004.
- _____. *Molloy*. São Paulo: Globo, 2007.
- _____. *Textos para nada*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- _____. *Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000. (Obras Escolhidas II)
- BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-204, 2002.
- _____. Otimismo, pessimismo e criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação e*
- BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita: a palavra plural*. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010.
- BLOCH, Ernest. *O princípio esperança – volume I*. Tradução de Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.
- CALLAI, Cristina; RIBETTO, Anelice. *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e*

invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

CAMPOS, Daniela Queiroz. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. *Aniki: Revista Portuguesa da Imagem em Movimento*, América do Norte, 4, maio, p. 269-288, 2017. Disponível em: <http://aim.org.pt/ojs/index.php/revista/article/view/299>. Acesso em: 1 ago. 2017.

CHARTIER, Anne Marie. *Práticas de leitura e escrita*. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho de citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

COSTA, Luciano Bedin da. *Ainda escrever*: 58 combates para uma política do texto. São Paulo: Lumme Editor, 2017a.

_____. Aos que ainda escrevem: a escrita acadêmica nos designs do neoliberalismo. *Linha Mestra*, Campinas, n. 33, p. 21-28, 2017b.

_____. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014.

_____. *Estratégias biográficas*: o biografema com Barthes, Deleuze, Nietzsche e Henry Miller. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

_____. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escreitura da diferença). *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, 2015a.

_____. *Didaticário de criação*: aula cheia (caderno de notas 3). Porto Alegre: UFRGS, 2012.

448 _____ . Introdução ao método biografemático. In: COSTA, Luciano Bedin da; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). *Vidas do fora*: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p. 85-107.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

_____. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: UFRGS: Coisa, 2013.

_____. Transcrição da diferença em educação: currículo e didática da tradução. *Adverso ADUFRGS Sindical*, Porto Alegre, p. 56-58, 2015b.

DELEUZE, Gilles.

_____. *Cine I*: Bergson y las imágenes. Buenos Aires: Cactus, 2009.

_____. *Cinema 1*: A imagem-movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Cinema 2*: A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Conversações* (1972-1990). Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Dois regimes de loucos*: textos e entrevistas (1975-1995). São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. *Foucault*. Lisboa: Edições 70. 2005.

- _____. *A ilha deserta: e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- _____. *Lógica do sentido*. Tradução de Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *Nietzsche e a filosofia*. Porto: Rés Editora, 2001.
- _____. *Péricles e Verdi: A filosofia de François Châtelet*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.
- _____. *Pouparlers (1972-1990)*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1990.
- _____. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- _____. *Sobre o teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia I*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010a.
- _____. *O esgotado*. In: _____. *Sobre teatro: um manifesto de menos – O esgotado*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010b. p. 65-111.
- _____. *Kafka: para uma literatura menor*. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- _____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- _____. *O que é filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010c.
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DERRIDA, Jacques. *O cartão-postal: de Sócrates a Freud e além*. Trad. Simone Perelson e Ana Valéria Lessa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- _____. *Demorar: Maurice Blanchot*. Tradução de Flavia Trocoli e Carla Rodrigues. Florianópolis: Editora UFSC, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas: como levar o mundo nas costas?* Tradução de Alexandre Nodari. *Sopro*, Florianópolis, n. 41, 2010a.
- _____. *Atlas do impossível – Waburg, Borges, Deleuze, Foucault*. In: ARTIÈRES, P.; BERT, J.-F.; GROS, F.; REVEL, J. (Org.). *Michel Foucault*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- _____. *Os brancos tormentos do testemunho*. Palestra. Culturgest, Lisboa, 2012a. Disponível em: <https://vimeo.com/43378599>. Acesso em: 16 de mar. 2016.
- _____. *Cascas*. *Revista Serrote*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 99-133, 2013a.
- _____. *Cascas*. Tradução de André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017a.
- _____. *Un conocimiento por el montaje*. Entrevista a Pedro G. Romero. *Revista Minerva*, Madrid, n. 5, 2007.
- _____. *Cuando las imágenes toman posición*. Tradução de Inés Bértoldo. Barcelona: A. Machado Libros, 2013b.
- _____. *Diálogo entre Marta Gili e Georges Didi-Huberman*. *Correspondencias*, 2017b. Disponível em: <http://correspondencias.fotocolectania.org/2017-es/>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- _____. *Diante da imagem: questões colocadas aos fins de uma história da arte*. São Paulo: Editora 34, 2013c.
- _____. *Diante do tempo: história da arte e anacronismo das imagens*. Tradução de Vera

Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015a.

_____. *Écorces*. Paris: Les éditions de Minut, 2011a.

_____. *Falenas, ensaios sobre a aparição 2*. Lisboa: KKYM, 2015b.

_____. *Fasmas, ensaios sobre la aparición 1*. Santander: Shangrila, 2015d.

_____. *A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013d.

_____. "Las imágenes son un espacio de lucha". Entrevista concedida a Amador Fernández-Savater. *Público*, 18 dez. 2010b. Disponível em: <http://blogs.publico.es/fueradelugar/183/las-imagenes-son-un-espacio-de-luch>. Acesso em: 30 maio 2011b.

_____. *Imagens apesar de tudo*. Lisboa: KKYM, 2012b.

_____. *Imagens-ocasiões*. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Foto Imagem e Arte Ltda, 2018.

_____. Images malgré tout. Entrevista concedida a Ravache Martine. *L'Oeil*, Paris, n. 560, jul./ago. 2004. Disponível em: http://www.artclair.com/oeil/archives/docs_article/25450/images-malgre-tout.php. Acesso em: 19 jun. 2011c. _____. Uma imanência estética. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-147, 2003.

_____. Inquietar-se diante da imagem. *Flanagens*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. 2006a. Disponível em: <http://flanagens.blogspot.com.br/2011/05/inquietar-se-diante-de-cada-imagem.html>. Acesso em: 15 mar. 2016.

_____. *Pensar debruçado*. Lisboa: KKYM, 2015d.

_____. *A pintura encarnada*. São Paulo: Escuta, 2012c.

450 _____. *Quand les images prennent position*. L'oeil de L'Histoire, 1. Paris: Minuit, 2009a.

_____. Quando as imagens tocam o real. *PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-209, 2012d.

_____. *Quando as imagens tomam posição*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017c.

_____. "...O que torna o tempo legível, é a imagem". Entrevista concedida a Susana Nascimento Duarte e Maria Irene Aparício depoimento. *Revista ArteFilosofia*, Ouro Preto, n. 11, nov. 2010c. Disponível em: <http://www.raf.ifac.ufop.br/sumarios-n11.html>. Acesso em: 30 maio 2012.

_____. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2010d.

_____. Remontar, remontagem (do tempo). *Cadernos de Leituras Chão da Feira*, Belo Horizonte, n. 47, 2016.

_____. S'inquiéter devant chaque image. Entrevista concedida a Mathieu Potte-Bonneville e Pierre Zaoui. *Vacarme*, n. 37, 2006b. Disponível em: <http://www.vacarme.org/article1210.html>. Acesso em: 15 de março de 2016.

_____. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Tradução de Augustin de Tugny e Vera Casa Nova. Belo Horizonte: C/Arte, 2009b.

_____. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

_____. *Sublevaciones*. Sáenz Peña: Universidade de Tres de Febrero, 2017d.

DURAS, Marguerite. *Écrire*. Paris: Gallimard, 1993.

FENATI, Maria Carolina. "Carta ao leitor". *Revista Gratuita Chão da Feira*, Belo Horizonte, v. 1, 2012.

FENATI, Maria Carolina; HANSEN, Júlia de Carvalho. Apresentação. *Revista Gratuita Chão*

da Feira, Belo Horizonte, v. 2, 2015.

_____. Apresentação. *Revista Gratuita Chão da Feira*, Belo Horizonte, v. 3, 2017.

FERNANDES, Suzana Beatriz. “Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola”: escolarização, infância e experiência. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FLORES, Bruna de Almeida. *Empreendedorismo de si e a educação escolar: entre cartas e tramas*. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.

FLUSSER, Villém. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. *O belo perigo*. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: _____. *Ditos e Escritos VI: Repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347.

_____. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos, volume V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. p. 234-245.

_____. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. p. 141-157.

_____. Uma estética da existência. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c. p. 281-286.

_____. Eu sou um pirotécnico. In: POL-DROIT, Roger. *Michel Foucault, entrevistas*. São Paulo: Graal, 2006. p. 67-100.

_____. *A hermenêutica do sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Gral, 1984.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002. _____. Prefácio a transgressão. In: _____. *Ditos e escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. p. 28-47.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos e escritos III: Estética – literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b. p. 268-302.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d. p. 287-293. FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. *Pesquisar na diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREUD, Sigmund. *Obras completas volume 10: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia: (“O caso Schreber”): artigos sobre a técnica e outros textos (1911-1913)*. Tradução e notas de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Obras completas volume 11: totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Revista Educação e Realidade*, Porto

Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

_____. *Deleuze & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Em torno de uma educação menor: variáveis e variações*. Anais 36^a Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt13_trabencomendado_silviogallo.pdf. Acesso em: 28 jan. 2020.

GALVÃO, Walnice Nogueira. A margem da carta. *Teresa*, São Paulo, n. 8-9, p. 14-29, 2008.

GALVÃO, Walnice Nogueira; GOTLIB, Nádia Battella (Org.). *Prezado Senhor, Prezada Senhora*. Estudos sobre cartas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GARCIA, Marília. *Câmara lenta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GASTAUD, Carla. *Escrever cartas: a materialidade das correspondências*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

GODARD, Jean-Luc. Montage, mon beau souci. *Cahiers du cinéma*, Paris, n. 65, p. 30-31, 1956.

GODOY, Luciane Bertini. Uma carta... um espaço entre dois. *Ide*, São Paulo, v. 33, n. 50, p. 36-53, jul. 2010.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GUATTARI, Félix. *Máquina Kafka*. São Paulo: N-1 edições, 2011.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. *Declaração: isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Bem-estar comum*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HENZ, Alexandre de Oliveira. *Estéticas do esgotamento: extratos para uma política em Beckett e Deleuze*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2012.

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

HILLACH, Ansgar. Imagem dialética. In: OPITZ, Michael. WIZISLA, Erdmut (Org.). *Conceptos de Walter Benjamin*. Tradução de María Belforte e Miguel Veda. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2014. p. 643-708.

HOFMANNSTHAL, Hugo Von. *A carta de Lord Chandos*. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2012.

HONESKO, Vinícius. Mãos ao alto: olhos armados. *Sopro: panfleto político-cultural*, Belo Horizonte, n. 56, p. 2-10, 2011.

IONTA, Marilda. A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade. *Estudos Feministas*, n. 19, v. 1, p. 91-101, 2011.

JACQUES, P. B. Montagem Urbana: uma forma de conhecimento das cidades e do Urbanismo. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra (Org.). *Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 47-94.

JAFFE, Noemi. *Livro dos começos*. São Paulo: Cosac Naify, 2016.

KAFKA, Franz. *A toca*. Tradução de Francisco Agarez. Lisboa: LxXL Edições, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Em defesa de uma defesa: elogio de uma vida feita na escola. In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 65-87.

_____. Entre Deleuze e a educação. *Revista Educação & Realidade: Dossiê Gilles Deleuze*,

Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, 2002.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. O que pode um professor? In: _____. (Org.). *Deleuze pensa a educação*. São Paulo: Segmento, 2007. p. 48-57.

_____. Sobre a escrita acadêmica, a política da amizade. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 48-56.

LACAN, Jaques. *O Seminário, livro 2: O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

LAROSSA, Jorge. *Carta aos leitores que vão nascer*. Conferência de Abertura do 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007.

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

_____. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b.

_____. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

_____. *Os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LEMONS, Flávia Cristina Silveira; NASCIMENTO, Maria Lívia do; GALINDO, Dolores. Escrita, psicologia e produção de cuidado: ética, estética e política. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 84-94, 2016.

453

LINHARES, Célia. Escrever e viver: estranhamentos e entroncamentos recíprocos. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 7-11.

LLANSOL, Maria Gabriela. *Inquérito às Quatro Confidências: Diário III*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÓPEZ, Maximiliano V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOPES, Silvina Rodrigues. *Literatura, defesa do atrito*. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2012.

MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, v. 7, n. 12, p. 153-166, 2009.

MACHADO, Leila Domingues; ALMEIDA, Laura Paste de. Noras sobre escrever (n)uma vida. In: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice (Org.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. p. 75-85.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

MARINE, Talita de Cássia; BARBOSA, Juliana Bertucci. Estudos variacionistas pautados em cartas: reflexões teórico-metodológicas. *Linguística*, Porto Alegre, v. 27, p. 221-240, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*.

- Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.
- _____. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (Org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. p. 19-40.
- MASSON, Jeffrey Moussaieff. *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess (1887-1904)*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Imago, 1986.
- MAURICIO, E; MANGUEIRA, M. Imagens do pensamento em Gilles Deleuze: representação e criação. *Fractal, Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 23 n. 2, p. 291-304, 2011.
- MELLO, Celina M. M. de. Fragmentos de uma crítica afetiva. In: NOVA, Vera Casa; GLENADEL, Paula (Org.). *Viver com Barthes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005. p. 67-74.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MONTEIRO, Emanuel. Ressoar as palavras: pequena carta a Andréan Renand. *Arte ConTexto*: Deixa o texto manchar, Porto Alegre, v. 5, n. 13, 2017.
- MORAES, Marco Antônio de. Edição da correspondência reunida de Mário de Andrade: histórico e alguns pressupostos. *Patrimônio e memória*, v. 4, n. 2, p. 115-128, 2009.
- MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a grande política da linguagem*. 5º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- MOSCHEN, Simone. A construção da memória e a condição da perda. *Horizontes*, v. 23, n. 1, p. 39-46, 2005.
- MURILLO, Márcia Vilma. *Educação das infâncias: as crianças narram sua cidade*. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, 2013.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. Humano, demasiado humano. In: _____. *Obras incompletas*. 3º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- NOBLE, André Winter; REQUIÃO, Renata Azevedo. Pequena carta a Elida Tessler. *Arte ConTexto*: colecionismos, acervos e tipologias como prática intelectual e artística, Porto Alegre, v. 3, n. 7, 2015.
- _____. Pequena carta a Fan Ho, fotógrafo chinês. *Arte ConTexto*: sobre o que (quase) está, Porto Alegre, v. 4, n. 11, 2016.
- _____. Pequena carta a Frans Krajcberg. *Arte ConTexto*: práticas sistêmicas e os papéis do agente cultural, Porto Alegre, v. 4, n. 10, 2016.
- _____. Pequena carta a Marina Abramovich. *Arte ConTexto*: pensar juntos/fazer juntos, Porto Alegre, v. 4, n. 12, 2017.
- _____. Pequena carta a Mira Schendel. *Arte ConTexto*: deixa o texto manchar, Porto Alegre, v. 5, n. 13, 2017.
- _____. Pequena carta a Walmor Corrêa. *Arte ConTexto*: entre a arte e a ciência, Porto Alegre, v. 3, n. 8, 2015.
- NOVA, Vera Casa; GLENADEL, Paula (Org.). *Viver com Barthes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.
- Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Julio Groppa. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 55, 2014.
- OLIVEIRA, Claudete Souza. *Escrevo-te estas mal traçadas linhas: a escola e o trabalho nas*

cartas dos jovens da cadeia produtiva do skate. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PAGÈS, Alain. A materialidade epistolar: O que nos dizem os manuscritos autógrafos. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 67, p. 106-123, 2017.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Estermann Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25-48.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

PEREC, Georges. *A coleção particular*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Com Roland Barthes*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

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

PRATT, Charlotte W. *Primeiras cartas do Brasil*. Introdução e notas de Sheila Moura Hue. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PRECIOSA, Rosane. *Rumores discretos da subjetividade: sujeito e escrita em processo*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2010.

455

PUGLIESE, Vera. O conceito de montagem na obra de Georges Didi-Huberman. In: COLETIVO DO MESTRADO EM ARTES DO INSTITUTO DE ARTES/UnB, 2005, Brasília-DF. *Anais do II coletivo do mestrado em Artes do Instituto de Artes/UnB*. Brasília - DF: UnB, 2005. p. 37-46.

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2006.

RANCIÈRE, Jaques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramallete, Laís Eleonora Vilanova, Lígia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora 34, 2017.

REDIN, Mayra Martins. *Impressões, anotações e distrações*. Proposta de Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

RIBETTO, Anelise; NASCIMENTO, Rejane. Caminhos de uma pesquisa: a costurografia como outra escrita acadêmica. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 10, n. 3, p. 5-16, 2017.

RODRIGUES, Elisandro. *Clínica de uma vida: estilhaços de educação e(m) saúde*. 2015. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. Escreler In: DICKMANN, Ivanio (Org). *Pedagogia da gratidão: cartas a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Dialogar, 2017, p. 113-116.

_____. Nas fissuras do pensamento e da imagem: duas questões de um Seminário Avançado em AICE (Autor-Infantil-Currículo-Educador). In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. *Parafernália I: diferença, artes e educação*. Porto Alegre: INDEPIN, 2013. p. 107-120.

_____. *Pedagogia dos pormenores: Rendi(o)lhando foto(car)tografias de formação*. 2012. Monografia (Especialização em Educação em Saúde Mental Coletiva) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

RODRIGUES, Elisandro; OROFINO, Maria Marta. Correspondências como exercício do

- pensamento: (Sobre um instante de estar e pensar juntos em tempos obscuros). *Arte ConTexto: pensar juntos/fazer juntos*, Porto Alegre, v. 4, n. 12, 2017.
- RODRIGUES, Elisandro; VENTRE, Anna Letícia. Do que vemos, o que nos olha (ou da utopia como tempo do instante). *Revista Informe C3*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, ed. 18, p. 52-67, 2017.
- RODRIGUES, Leandro Garcia. Afinal, a quem pertence uma carta? *Letrônica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 223-231, 2015.
- ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.1, p.33-57, 2001.
- _____. *Inventando nossos selfs: psicologia, poder e subjetividade*. Tradução de Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- ROQUE, Tatiana. Sobre a noção de diagrama: matemática, semiótica e as lutas minoritárias. *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência*, v. 8. n. 1, p. 84-104, 2015.
- SANTOS, Flavio Tito Cundari da Rocha. Escrever, verbo intransitivo: ascensão e o caso de uma maestria epistolar entre literatos brasileiros. Dissertação. (Program de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. *Revista Educação em Questão*, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016.
- _____. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. IN: SCHULER, Betina; MATOS, Sônia Regina da Luz; CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Cadernos de notas 6: experimentações de escrita, leitura e imagem na escola*. Porto Alegre: UFRGS, Doisa, 2014.
- SCHÖPKE, Regina. *Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SEI, Carla Cervera; MOSCHEN, Simone. Da escrita no corpo à escrita no papel: os caminhos do aprender a escrever. *Estilos da Clínica*, v. 19, n. 2, p. 325-338, 2014.
- SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a linguagem*. Educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SMITH, Pati. *Devoção*. Tradução de Caetano W. Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SOUZA, Ana Helena Barbosa Bezerra de. “Melhor pior”: sobre a tradução de *Company e Worstward Ho* de Samuel Beckett. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 34, p. 85-100, dez. 2014.
- SOUZA, Paulo César de. *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- TAVARES, Gonçalo M. *O torcicologista, Excelência*. Porto Alegre: Dublinense, 2017.
- ULPIANO, Cláudio. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. Rio de Janeiro: Funemac Livros, 2013.
- _____. Uma nova imagem do pensamento. In: BRUNO, M.; QUEIROZ, A.; CHRIST, I. *Pensar de outra maneira a partir de Cláudio Ulpiano*. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.
- USHER, Shaun (Org.). *Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- VASCONCELLOS, Eliane. Intimidade das confidências. *Teresa*, São Paulo, n. 8-9, p. 372-389, 2008.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 34, p. 83-94, 2009.

VILA-MATAS, Enrique. *Bartleby e companhia*. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ZAMBRA, Alejandro. *Formas de voltar para casa*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Editora Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

[CARTA APÊNDICE 1]

1 | TABELAS PERIÓDICOS CAPES

Artigos Selecionados Periódicos Capes					
BLOCO 1 (B1) - 56 artigos; 0 selecionados para Tese					
Título	Autor	Revista	Resumo	Palavra-chave	Área
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrita AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrita AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 2 (B2) - 175 artigos; 0 selecionados para Tese					
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrita					
-	-	-	-	-	-
(B2) Montagem AND Pensamento AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrever					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 3 (B3) - 69 artigos; 0 selecionados para Tese					
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrita					
-	-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrever					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 4 (B4) - 12 artigos; 1 selecionado para Tese					
(B4) Montagem AND Escrita AND Educação					

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Tutoria em leitura e escrita baseado no modelo de RTI: resposta a intervenção em crianças com dislexia do desenvolvimento</p>	<p>Andrea Carla Machado Carla ; Cappellini, Simone Aparecida</p>	<p>Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 2014, v. 16 (4), p. 1161(7)</p>	<p>Objetivo: analisar e comparar o desempenho em tarefas de leitura e escrita em crianças com dislexia do desenvolvimento após tutoria baseada no modelo de resposta à intervenção. Métodos: participaram deste estudo 15 crianças com o diagnóstico interdisciplinar de dislexia do desenvolvimento do 2º ao 6º ano do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Marília-SP, com faixa etária de 8 a 12 anos de idade, de ambos os sexos, sendo 75% do sexo masculino, divididos em Grupo I – grupo experimental (sete crianças que receberam intervenção) e Grupo II – grupo controle (oito crianças não receberam a intervenção, os mesmos foram pareados segundo sexo e faixa etária com o Grupo I). As crianças foram submetidas ao levantamento diagnóstico de Leitura e Escrita e ao programa de intervenção em tutoria baseado no Modelo de Resposta à Intervenção. Os resultados foram analisados estatisticamente por meio do teste de Wilcoxon e Teste de Kruskal-Wallis para verificar possíveis diferenças de desempenho nas tarefas entre os grupos estudados. Resultados: os resultados revelaram diferença estatisticamente significativa entre o Grupo I e o Grupo II, onde as crianças com dislexia do Grupo I apresentaram desempenho superior na tarefa de leitura de palavras e leitura do livro I em relação às crianças do Grupo II. Conclusão: grupo I apresentou avanços significantes comparados ao Grupo II, que não recebeu intervenção de tutoria.</p>	<p>Dislexia; Leitura; Escrita; Tutoria; Remediação.</p>	<p>Educação</p>
--	--	--	---	---	-----------------

459

(B4) Montagem AND Escrever AND Educação

-	-	-	-	-	-
---	---	---	---	---	---

BLOCO 5 (B5) – 880 artigos; 36 selecionados para Tese

(B5) Pensamento AND Educação AND Escrita

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Análise da aprendizagem significativa em ambientes de escrita colaborativa apoiada por computador</p>	<p>Nelkis de La Orden Medina ; Paulo José de Freitas Filho</p>	<p>Revista Brasileira de Informática na Educação, 01, jul. 2009, v. 15 (2)</p>	<p>No contexto dos ambientes colaborativos, a escrita colaborativa tem tido grande repercussão. Os ambientes de edição colaborativa podem favorecer o pensamento crítico e consequentemente a aprendizagem significativa. Neste artigo é apresentado um método de pesquisa qualitativa para avaliar o impacto dos editores colaborativos na aprendizagem significativa. Foi desenvolvido um estudo de caso comparativo aplicando o método em dois cenários: presencial e semi-presencial.</p>	<p>Escrita Colaborativa; Aprendizagem significativa; Pensamento crítico.</p>	<p>Educação</p>
<p>460 Escrita na formação docente: relatos de estagio</p>	<p>Raquel Salek Fiad; Lilian Lopes Martin da Silva</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), abr. 2009, v. 31(2), p. 123 (9)</p>	<p>Este trabalho analisa relatos de estágio escritos por estudantes de alguns dos cursos de formação de professores da Universidade Estadual de Campinas, nos anos de 2004 e 2006. Com base nos estudos de Bakhtin sobre gêneros do discurso, observamos como os estudantes realizam um gênero que não lhes é familiar, nessa esfera de comunicação. Considerando que essas escritas se constituem, num movimento dialogico, em respostas a outros enunciados produzidos no contexto acadêmico, destacamos o papel das instruções fornecidas aos estudantes e dos demais gêneros acadêmicos como enunciados privilegiados na orientação das escritas dos relatos. Destacamos, na análise, dois temas presentes nos relatos: a apresentação do campo do estágio e a apresentação das leituras realizadas pelos estagiários.</p>	<p>Estágios de formação; Gêneros do discurso; Escrita acadêmica.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cultura escrita e grafocentrismo: um estudo sobre apropriação e usos sociais da escrita por funcionários prestadores de serviços básicos em espaços educacionais universitários</p>	<p>Mary Elizabeth Cerutti - Rizzatti; Eloara Tomazoni; Rosângela Pedralli</p>	<p>Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, jul. 2012, p.150 (17)</p>	<p>Este estudo objetivou compreender e analisar os níveis de alfabetismo e concepções sobre os usos da escrita de oito profissionais vinculados à empresa terceirizada que atua na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As bases que orientaram o estudo são: Street (1984, 1988, 2000, 2003); Hamilton (2000); Barton (1994) e Barton, Hamilton e Ivanic (2000). O estudo foi operacionalizado por meio de entrevistas e aplicação de instrumento de leitura baseado nos estudos do Inaf (2009). Os resultados mostram insularidades dentro desses espaços, sugerindo a coexistência de comunidades de práticas distintas e suscitando discussões fecundas sobre empoderamento e cidadania na esfera universitária.</p>	<p>Alfabetismo; Letramento; Cultura escrita.</p>	<p>Educação</p>
<p>Escrita no ensino de ciências: autores do ensino fundamental</p>	<p>Suzani Cassiani de Souza; Maria José Pereira Monteiro de Almeida</p>	<p>Ciência & Educação, 01, dec. 2005, v. 11 (3), p. 367-382</p>	<p>Apresentamos resultados de uma pesquisa sobre a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos alunos em aulas de ciências, no final de uma proposta de ensino com o tema Fotossíntese. O referencial de apoio é a análise do discurso em trabalhos de Eni Orlandi, com ênfase na noção de autoria. Analisamos nove produções escritas na forma de ficção científica, carta ou diário de bordo. Os resultados evidenciam a não ocorrência da repetição empírica, e na produção de significados pelos estudantes notamos várias manifestações de repetição histórica. Fazemos considerações sobre as potencialidades da escrita no ensino de Ciências em condições semelhantes às do estudo aqui apresentado.</p>	<p>Escrita; Ensino de Ciências; Análise do Discurso.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista</p>	<p>Sandra Maria Sawaya</p>	<p>Educação e Pesquisa, 01, jan. 2000, v. 26 (1), p. 67-81</p>	<p>O objetivo deste artigo é contribuir com elementos para o debate das questões relativas à alfabetização e ao fracasso escolar das crianças de baixa renda. Parte-se de resultados de uma pesquisa que examina algumas teses que, tendo como uma das suas bases conceituais a teoria construtivista de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, vêm norteadas as políticas públicas de alfabetização em nosso país desde a década de 1980. Levaram-se também em conta dados de pesquisas anteriores que estudaram a presença dos materiais escritos na cultura popular. Os pressupostos construtivistas acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças das camadas populares e suas relações com o texto escrito foram analisados a partir de uma linha de pensamento da História Cultural, que vê a leitura e a escrita como práticas culturais, ou seja, como forma de expressão do indivíduo na sociedade. As conclusões a que se chegou são: não há marginalidade cultural no sentido de não participação na cultura escrita, pois numa sociedade letrada as práticas de escrita se impõem de diferentes maneiras nas formas de existência social, definindo relações sociais. As relações das crianças de camadas populares com o texto escrito só podem ser compreendidas em toda sua complexidade dentro do contexto e da diversidade das formas culturais da sua produção.</p>	<p>Fracasso escolar; Alfabetização; Classes populares; Cultura escrita.</p>	<p>Educação</p>
<p>Gestos, comportamentos e sociabilidades dos alunos como usuários do computador. Situação de produção e recepção de texto digital</p>	<p>Julianna Silva Gloria; Isabel Cristina Alves da Silva</p>	<p>Lectura Y Vida, set. 2010, v. 31 (3), p. 30 (12)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental</p>	<p>Filomena Elaine P. Assolini</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, jan, 2008, v. 52 (1), p. 123 (25)</p>	<p>Neste artigo, realizamos uma análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita. Nossas investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de "linha" francesa e na abordagem sócio-histórica do letramento, tal qual formulada por Tfouni. O corpus desta pesquisa foi constituído por entrevistas semiestruturadas, realizadas com seis diferentes professores da segunda série do ensino fundamental, das redes pública e privada. Integram ainda o <i>corpus</i> as observações da prática pedagógica desses professores e as produções linguísticas realizadas pelos alunos das seis salas de aula pelas quais os professores eram responsáveis. Concluímos este artigo destacando que o Discurso Pedagógico Escolar, sobretudo quando concretizado em condições de produção que promovem a interdição e a censura, impõe ao educando a condição de sujeito enunciadador de sentidos institucionalmente prefixados, incapaz de argumentar, discutir e empreender gestos de interpretação. Entendemos que é relevante um trabalho pedagógico em que a língua seja trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. É importante também que os próprios professores busquem alternativas para deslocarem-se da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático.</p>	<p>Redação; Condições de produção; Interdição; Interpretação; Prática pedagógica.</p>	<p>Educação</p>
--	------------------------------------	--	--	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Envelhecimento e letramento: a leitura e a escrita na perspectiva de pessoas com mais de 60 anos de idade</p>	<p>Rebecca Torquato; Giselle Massi; Ana Paula Santana</p>	<p>Psicologia: Reflexão & Crítica, Jan-March, 2011, v. 24 (1), p. 89 (10)</p>	<p>Este artigo objetiva verificar os papéis que práticas de letramento assumem para pessoas com mais de 60 anos. A pesquisa foi realizada de um ponto de vista qualitativo/quantitativo, a partir da aplicação de um questionário junto a 40 sujeitos com idade superior a 60 anos. Foram coletadas informações sobre as práticas de leitura e de escrita, as suas dificuldades, bem como a relevância dessas práticas no próprio processo de envelhecimento. Verificou-se que os idosos referem dificuldades relacionadas a questões ortográficas, textuais e biológicas. As atividades de letramento são utilizadas, também, com o objetivo de melhorar a cognição. Além disso, eles reconhecem que essas atividades trazem benefícios para a promoção de um envelhecimento ativo e saudável.</p>	<p>Letramento; Envelhecimento; Linguagem.</p>	<p>Educação</p>
<p>Implicações midiáticas e acadêmicas nos modos de apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari para o debate em educação no Brasil</p>	<p>Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci; Cintya Regina Ribeiro</p>	<p>ETD: Educação Temática Digital, 2015, v. 17 (1), p. 125-141</p>	<p>O presente estudo visa traçar modos de difusão e apropriação do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari no Brasil, a fim de apreender as implicações no campo educacional brasileiro. Metodologicamente, o estudo traça as condições de emergência dessas formas de apropriação, tomando o vetor midiático Jornal Folha de São Paulo como estratégico eixo de investigação. Em seguida, analisa de que modo o trabalho conjunto dos pensadores franceses, fundamentado numa política de escrita, modula as formas de experimentação com seu pensamento. Como resultado, a pesquisa aponta que o campo educacional recusa uma polarização entre formas ascéticas e exegéticas, buscando construir um campo de experimentação situado entre ambas.</p>	<p>Gilles Deleuze; Pensamento; Filosofia e Educação; Filosofia da Educação.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cine pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas</p>	<p>Diana Milena Peñuela Contreras; Oscar Pulido Cortés</p>	<p>Revista colombiana de educación, 2012, issue 63, p. 89-109</p>	<p>O presente artigo traz algumas discussões em torno da relação cinema e educação, em continuidade a um projeto de investigação realizado sobre a relação cinema-pedagogia e pensamento. Em seu processo de escrita se situam três campos analíticos: o primeiro intenta mostrar alguns conceitos do cinema, tais como: percepção, representação, estética e pensamento, na perspectiva de dois autores, Walter Benjamin e Gilles Deleuze, a partir de uma ótica filosófica; o segundo posiciona elementos para uma discussão contemporânea da relação entre cinema, educação e pensamento; e, finalmente, o terceiro campo dá conta de algumas regularidades do uso do cinema no campo educativo</p>	<p>Imagem- Pensamento; Cinema; Estética; Educação.</p>	<p>Educação</p>
<p>A escrita sociográfica como didática transcriidora e produtora de presença</p>	<p>Máximo Daniel Lamela Adó; Sandra Mara Corazza</p>	<p>ETD: Educação Temática Digital, 2015, v. 17 (2), p. 271-288</p>	<p>O texto apresenta alguns aspectos da literatura de Georges Perec com o intuito de discernir sobre uma escrita sociográfica que atue como uma didática transcriidora do cotidiano e produtora de presença — presença produzida por um modo de operar a escritura com a finalidade de recriar atmosferas e estados de espírito constituídos por elementos pouco desenvolvidos do movimento de uma aula, isto é, da relação com suas materialidades em fluxo. Procura se orientar na escrita sociográfica de Perec para poder dar a ler o encontro dos corpos docentes e discentes com os da outras matérias de seus entornos e que afetam, também, seus intelectos. Trata-se de desenvolver procedimentos para uma didática transcriidora do cotidiano se apropriando da leitura e escrita literária como pensamento.</p>	<p>Sociografia; Didática; Transcrição; Escreituras.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Instrução e (ou) formação nos projetos de leitura e escrita. Uma proposta para a educação superior</p>	<p>Rafael Gomez- Pardo</p>	<p>MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educacion, jan.-jun. 2012, p. 711 (13)</p>	<p>Neste artigo se apresentam reflexões do autor sobre a universidade, com a função não só de instruir num determinado saber, mas de produzir novas reflexões. Desta forma os projetos de leitura e escrita estão unidos a processos de criação, de formação e de pesquisa. Enquanto os criterios de instrução têm a ver com os requisitos necesarios para ensinar os conceitos de uma disciplina, os criterios de formação estão relacionados com o sentido existencial, ético, político dessa tarefa. É necesario fazer dos assuntos formativos elementos explicitos dos projetos de leitura e escrita, tarefas para o pensamento.</p>	<p>Autor; Formação; Instrução; Escrita; Leitura; Aprendizagem; Ensino.</p>	<p>Educação</p>
<p>Que roda e que se conta? A escrita narrativa na formação permanente</p>	<p>Aline Machado Dorneles; Maria do Carmo Galiuzzi</p>	<p>Revista Brasileira de Pós-Graduação, 2012, v. 8 (S2), p. 563 (23)</p>	<p>Este trabalho apresenta, a partir do quinteto dramatístico de Burke (1969), os cenários representados nas histórias de sala de aula narradas por seis professoras de Química participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). As histórias foram narradas mensalmente em ambiente virtual de aprendizagem. Analisam-se 48 histórias de cinco professoras. Apresentam-se as cenas, os agentes e os atos das histórias de sala de aula de cada cenário. Da análise, configura-se a Roda de Formação permanente por meio de três cenários diferentes: a situação-problema, o processo formativo do professor com o licenciando e as atividades experimentais. Argumenta-se sobre a potencialidade da narrativa da sala de aula na formação de professores, pois representa a possibilidade do registro de um processo de formação na perspectiva de diferentes agentes. Esse registro mostra o processo de formação, a sala de aula dessas professoras, as teorias que dão base à ação pedagógica dos participantes e, ao ser lido e problematizado, configura-se como dispositivo de formação pela narrativa.</p>	<p>Pesquisa; Narrativa; Histórias de sala de aula; Rodas de formação.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A lateralidade cruzada e o desempenho da leitura e escrita em escolares</p>	<p>Francisco Rosa Neto; Regina Ferrazoli Camargo Xavier; Ana Paula Marília dos Santos; Kassandra Nunes Amaro</p>	<p>Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 2013, v. 15 (4), p. 864 (9)</p>	<p>Objetivo: analisar o desempenho da leitura e escrita em escolares com lateralidade cruzada. Método: fizeram parte da amostra 166 escolares do terceiro ano do ensino fundamental, com idade entre oito e nove anos. Para avaliação da lateralidade, foi utilizada a escala de desenvolvimento motor –EDM, e para a análise da leitura e escrita foi utilizado o Manual de Desempenho Escolar – MDE. Na análise comparativa do desempenho da leitura e escrita em função da lateralidade (Cruzada), a amostra foi dividida em 2 grupos. Para análise e interpretação dos dados foram utilizados os programas Excel e SPSS <i>for Windows</i> 17.0 e para a análise comparativa entre os dois grupos, o teste “t” para amostras independentes quando os dados se mostraram simétricos, e o teste Mann-Whitney para os dados assimétricos, e para a distribuição dos dados, o teste Shapiro-Wilk. O nível de significância adotado nesse estudo foi $p < 0,05$. Resultados: verificou-se que de todas as variáveis do desempenho da leitura e da escrita, foram maiores para o grupo das crianças com dominância lateral completa do que para o grupo das crianças com lateralidade cruzada. Na escrita, houve diferença significativa entre os dois grupos, sendo atribuído melhor desempenho às crianças com lateralidade destro-completa. Conclusão: evidencia-se que as crianças com lateralidade cruzada apresentam desempenho inferior na leitura e escrita quando comparadas às crianças com dominância lateral completa. Estes dados justificam a relevância do desenvolvimento psicomotor na infância como fator essencial no processo de aprendizagem escolar.</p>	<p>Leitura; Escrita Manual; Lateralidade Funcional; Estudantes.</p>	<p>Educação</p>
--	--	--	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cultura cognição e linguagem na constituição de práticas de leitura e escrita de adultos em processo de alfabetização</p>	<p>Maria de Fátima Cardoso Gomes ; Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca ; Maira Tomayno de Melo Dias ; Patricia Guimarães Vargas</p>	<p>Psicologia : Reflexão e Crítica, 01, jan. 2011, v. 24 (3), p. 561-569</p>	<p>Neste artigo analisamos uma interação discursiva entre uma pesquisadora e um estudante da Educação de Jovens e Adultos objetivando mostrar sentidos e usos da leitura e da escrita por ele mobilizados. Tomamos como base para nossa discussão os aportes teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e das teorizações de Paulo Freire, que conjugamos com a concepção de diálogo de Bakhtin. Tal procedimento nos possibilitou, por um lado, entrar na perspectiva do outro, e por outro, fazer relações entre cognição, linguagem e cultura para compreendermos as estratégias metacognitivas de alunos da EJA ao se apropriarem da cultura escolar. Pudemos também evidenciar a íntima relação entre fazer e saber e a importância da escola na transição do pensamento concreto para o abstrato e vice-versa.</p>	<p>Educação de Jovens e Adultos; Leitura e Escrita; Linguagem; Cultura; Cognição.</p>	<p>Educação</p>
<p>Visões de filosofia: infância.</p>	<p>Walter Omar Kohan</p>	<p>Alea: Estudos Neolatinos, 2015, v. 17 (2), p. 216 (11)</p>	<p>Este trabalho é um ensaio sobre as relações entre infância e filosofia. Sócrates e J.-F. Lyotard são as duas figuras principais que o inspiram. O primeiro, como um infante da filosofia, alguém que deu à filosofia uma infância como modo de vida, não apenas cronológica. O segundo, a partir de seu conceito de <i>infantia</i>, como forma do inumano que acompanha o ser humano na sua vida toda. A partir dessas inspirações, este ensaio busca tecer diversas relações da infância e da filosofia com conceitos como tempo, escola, política, escrita e arte.</p>	<p>Socrates; J.-F. Lyotard; Infância; Filosofia; Política.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A possibilidade de pensar a filosofia na perspectiva da diferença: impregnando a formação de professores e experimentando o inédito</p>	<p>Carla Gonçalves Rodrigues; Samuel Molina Schnorr</p>	<p>Conjectura: filosofia e educação, 2014, v. 19 (3), p. 36-49</p>	<p>Como a filosofia da diferença pode impregnar a formação de professores na contemporaneidade por intermédio de arranjos múltiplos, da disseminação de saberes diversos, dos encontros variados e das composições inéditas, a partir dos passeios urbanos? Eis a questão norteadora da escrita deste texto, iniciada na pesquisa-intervenção denominada "Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral". Entendendo que os saberes estão sempre se transformando e se relacionando, objetivamos tecer tramas entre a filosofia da diferença, as ciências educativas e a arte contemporânea, a fim de realizar fissuras na maneira tradicional na qual estão sendo trabalhados os procedimentos formativos. Justifica-se a importância do texto ao considerar as tantas indicações sobre como ser e fazer – enquanto é uma demanda modulada por <i>experts</i> educacionais – acabando-se por perder a análise sobre as próprias condições de vida, ficando-se alheio ao poder de gerenciar a existência. O método cartográfico foi utilizado sugerindo uma investigação sobre o processo de produção dos dados. Trabalhar conceitos filosóficos, artísticos e educacionais possibilitou o enfrentamento do pensamento caótico acionado em função da experimentação de dispositivos singulares. Pode-se dizer que a intervenção proposta pulverizou a educação, através de experimentações no passeio urbano, possibilitando que conexões, na prática professoral, tenham se formado e territórios docentes desconstituídos ou reforçados. O inédito prevaleceu à repetição do mesmo. Por isso, aposta-se nesse modo educacional que age no indivíduo, que faz acontecer alguma coisa com os sujeitos envolvidos. Não há escapatória. É condição sobre a qual o pensamento é colocado a pensar, exigindo uma didática que põe alguma coisa a funcionar.</p>	<p>Educação; Filosofia da Diferença; Arte contemporânea; Formação de professores; Contemporaneidade.</p>	<p>Educação</p>
--	---	--	---	--	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

470

<p>¿Cómo conciben estudiantes y docentes de biología el rol del lenguaje en las prácticas científicas?</p>	<p>Leticia Garcia Romano; Constanza Padilla; Nora Valeiras Esteban,</p>	<p>Ciencia, Docencia y Tecnología, 2016, issue 52</p>	<p>No contexto científico a linguagem pode ser concebida: como um sistema para transmitir informações, como um sistema interpretativo para dar sentido à experiência, e como uma ferramenta para a participação em comunidades de prática. Neste trabalho são apresentadas, desde uma perspectiva qualitativa e quantitativa, as concepções de alunos e docentes de carreiras universitárias relacionadas à Biologia respeito do papel que tem a linguagem no trabalho científico. Em geral, estudantes e professores salientaram o valor da escrita para comunicar dados e não se referiram ao potencial da escritura como ferramenta de pensamento. Tendo em consideração estes resultados e os referenciais teóricos estudados, a visão predominante no discurso de estudantes e professores é a que se refere à linguagem como sistema de transmissão da informação.</p>	<p>Linguagem científica; Ciências biológicas; Educação superior; Concepções.</p>	<p>Educação</p>
<p>Refletindo sobre a Provinha Brasileira a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura.</p>	<p>Carla Cristofolini</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, Jan, 2012, v. 56 (1), p. 217 (31)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>
<p>La cultura escrita y la formación del estudiante universitario</p>	<p>Luiz Percival Leme Britto</p>	<p>Lenguaje, May, 2003, issue 31, p. 78 (15)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Programas de intervenção de escritas inventadas: comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista</p>	<p>Cristina Silva; Tiago Almeida</p>	<p>Psicologia: Reflexão & Crítica, 2015, v. 28 (3), p. 613 (10)</p>	<p>O objectivo deste estudo é comparar programas de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva. Participaram nesta investigação 78 crianças de idade pré-escolar, cujas escritas não representavam ainda os sons, tendo sido distribuídas por cinco grupos, quatro experimentais e um de controle, equivalentes quanto à idade, inteligência, número de letras conhecidas e consciência fonológica. Entre o pré e o pós teste, as crianças dos grupos experimentais participaram num programa de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva, manipulando-se ainda variáveis relacionadas com as características das palavras de treino e o tipo de instruções. Só se verificou uma evolução significativa da qualidade das escritas inventadas nas crianças que participaram nos programas de intervenção de natureza construtivista.</p>	<p>Programas de Intervenção em Escritas Inventadas; Construtivismo; Instrução transmissiva.</p>	<p>Educação</p>
---	--------------------------------------	---	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Resumo acadêmico: uma experiência mediativa com o gênero na formação docente inicial</p>	<p>Rubia Mara Bragagnollo; Renilson Jose Menegassi</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, v. 36 (2), p. 217 (10)</p>	<p>Este trabalho versa sobre a constituição da escrita acadêmica na formação docente inicial, a partir da utilização do gênero Resumo Acadêmico, focando sua discussão para o processo de mediação e os instrumentos presentes neste. O estudo parte das concepções de interação e escrita abordadas por Vygotsky (1991), Bakhtin e Volochinov (2006) e Bakhtin (2003), inseridas nas perspectivas sociointeracionista e enunciativa de linguagem, também da noção de gêneros discursivos, pretendendo relatar uma experiência de mediação na produção de Resumos Acadêmicos com professores na formação docente inicial e, a partir disso, destacar a importância da mediação neste percurso. A experiência ocorreu com alunos de um primeiro ano de Letras, de uma Universidade Estadual do Paraná, no ano de 2009, e a partir da análise de um resumo, através da abordagem qualitativa interpretativa, pudemos mostrar as vantagens de se utilizar ações mediativas no processo de escrita do gênero escolhido.</p>	<p>Escrita acadêmica; Gêneros textuais; Mediação.</p>	<p>Educação</p>
---	--	---	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>O mapa como criação de resistências</p>	<p>Karina Rousseng Dal Pont</p>	<p>Ra'e Ga, abr. 2014, issue 30, p. 146 (19)</p>	<p>O presente texto apresenta uma pesquisa em educação em desenvolvimento, cujo tema é o ensino de cartografia e a arte contemporânea. A partir da leitura do livro A descoberta da lentidão, de Stan Nadolny (1989) e do diálogo com as obras Buenos Aires Tour, Jorge Macchi (2004), Body Builders de Alex Flemming (2001) e o vídeo Global Safari (Powered by Google) de Renata Marquez e Wellington Cançado (2009), a arte contemporânea é considerada ferramenta que atua diante das impossibilidades dos mapas. Nesta pesquisa, às formas como a cartografia é ensinada nas escolas, e/ou os aparatos de verdade que a cartografia apresenta nos ambientes de ensino são considerados um problema. Assim, a partir da investigação junto aos processos de criação de artistas contemporâneos que utilizam a base cartográfica como parte de suas obras, experimenta-se o mapa como criação de resistências no sentido deleuziano. O caminho investigativo escolhido foi inventar formas de rasurar os mapas, tratando-o não como fórmulas prontas ou dadas sobre o espaço, mas ir além das suas funções de leitura e comunicação. O texto apresenta uma experiência realizada com professoras em formação da 7ª fase do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina pelo centro histórico da cidade de Florianópolis. Trata-se de uma proposta investigativa criada a partir da obra Buenos Aires Tour de Jorge Macchi (2004). O trabalho em andamento deseja abrir o que é aprisionado no ensino de cartografia na escola e busca máquinas de pensar, significar e produzir outros sentidos para a cartografia na educação básica e no ensino superior.</p>	<p>Cartografia; Arte contemporânea; Educação.</p>	<p>Educação</p>
--	---------------------------------	--	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

Realismo nominal no processo de alfabetização de crianças e adultos	Alena Nobre; Antonio Roazzi	Psicologia: Reflexão & Crítica, abr.-jun. 2011, v. 24 (2), p. 326 (9)	Este estudo teve como objetivo avaliar a influência do realismo nominal nas atividades de leitura, escrita e matemática. Foram examinadas 39 crianças da primeira, segunda e quarta séries e 15 adultos da primeira etapa do primeiro ciclo da Educação de Jovens e Adultos. A amostra foi submetida a atividades de realismo nominal, matemática e leitura e escrita de palavras e pseudopalavras. Os dados indicaram que o realismo nominal está relacionado significativamente com as variáveis leitura, escrita e matemática. Tais resultados reafirmam a interferência do realismo nominal no desempenho em leitura e escrita, e sugerem a correlação do mesmo nas atividades matemáticas.	Realismo nominal; Matemática; Leitura; Escrita.	Educação
---	-----------------------------	---	---	---	----------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Os estudos linguísticos e a constituição de objetos de discurso: os conceitos da linguística textual como referência para o tratamento teórico-analítico da escrita escolar</p>	<p>Emerson de Pietri</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, jul. 2014, v. 58 (2), p. 371(30)</p>	<p>Neste artigo, apresentam-se resultados de pesquisa cujo objetivo é investigar o processo de constituição da escrita escolar em objeto dos estudos linguísticos. Seguindo-se orientação teórica filiada à Análise do Discurso de linha francesa, analisaram-se relatórios de pesquisas desenvolvidas na primeira metade da década de 90 do século XX, em programas de pós-graduação de universidades públicas paulistas. A circunscrição metodológica do <i>corpus</i> se fez de modo a considerar um espaço de relações interdiscursivas específicas que se apresentaram entre os discursos acadêmico, pedagógico e oficial, no Estado de São Paulo, desde os anos finais da década de 70 do século XX. A análise dos dados evidenciou a referência, no momento histórico observado, a uma memória já constituída do discurso acadêmico sobre a escrita escolar, produzida nas décadas de 70 e de 80. Mostrou também que elementos teóricos da linguística textual referenciam a mobilização de perspectivas teóricas dos estudos linguísticos para o tratamento da escrita escolar nas pesquisas observadas. A consolidação de uma memória discursiva própria ao discurso acadêmico e a estabilidade da noção de texto elaborada pela linguística textual constituíram índices para a delimitação e distanciamento, nesse discurso, dos espaços do acadêmico e do escolar.</p>	<p>Análise do Discurso; Linguística textual; Escrita escolar</p>	<p>Educação</p>
<p>Sobre os pontos de partida da produção acadêmica</p>	<p>Rodrigo Moura Lima de Aragão</p>	<p>RAE Eletrônica, Jan, 2007, v. 6 (1)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

475

(B5) Pensar AND Escrever AND Educação

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos</p>	<p>Silas Borges Monteiro</p>	<p>Educação e Pesquisa, 01, dec. 2007, v. 33 (3), p. 471-484</p>	<p>Este texto é parte da fundamentação teórica da tese de doutorado intitulada <i>Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica</i>, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo deste texto é explicitar o sentido de otobiografia, abordagem teórica que fundamentou o método da pesquisa. Esse conceito metodológico, construído a partir de Jacques Derrida, busca mostrar o sentido das vivências resultante da escuta que Nietzsche sugere ser feita. Essas vivências operam na produção escrita. Por isso, com a otobiografia, questiona-se a <i>dynamis</i> do texto, designando-a como a força, a potência virtual e móbil que dão vivência aos escritos. Pela investigação otobiográfica, importa dar outro sentido ao biográfico e sua assinatura - o autobiográfico. Derrida nos ajuda a pensar a estreita vinculação entre as vivências e a produção textual, amparado pela leitura que faz de Nietzsche. Entende que só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor. Com esse método, é possível - e esse foi o objetivo da tese de doutorado - escutar as vivências de professores em formação por meio dos seus escritos. O pesquisador, nesse caso, coloca-se como ouvinte das vivências de formação, afinal são elas que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de um tempo de vida. O texto está estruturado da seguinte forma: depois de constituída questão que sustenta este trabalho, o conceito otobiografia é estabelecido a partir do livro homônimo de Derrida e dos textos de Nietzsche. Procuo mostrar o que está em foco na investigação otobiográfica, qual seja: a audição das vivências. Para tal, é forçoso restabelecer a questão geradora da pesquisa: o que quer o autor ao escrever seu texto? A trilha labiríntica sulcada por esse método persegue as vivências presentes nos escritos.</p>	<p>Otobiografia; Filosofia; Nietzsche; Formação de professores</p>	<p>Educação</p>
--	------------------------------	--	---	--	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Eu sei fazer uma história ficar pequena: a escrita de resumo por crianças</p>	<p>Alina Galvão Spinillo</p>	<p>Revista Interamericana de Psicologia, May, 2009, v. 43 (2), p. 362 (12)</p>	<p>O estudo examinou a possibilidade de crianças aprenderem a resumir textos. Quarenta e quatro crianças de baixa renda (10 anos) foram divididas em um Grupo Experimental e um Grupo Controle. Todos os participantes realizaram um pré-teste e um pós-teste que consistia na escrita de um resumo de uma história lida. Enquanto o GC continuava com a prática usual de ensino que não envolvia atividades com resumos, as crianças do GE participaram de uma intervenção em sala de aula que enfatizava os princípios de constituição de um resumo (brevidade, clareza, fidelidade ao tema e presença das idéias principais do texto base). No pré-teste, os grupos apresentaram os mesmos tipos de dificuldades; porém, no pós-teste, as crianças do GE produziram resumos mais elaborados que as do GC, sendo as únicas a terem um desempenho melhor no pós-teste do que no pré-teste. Concluiu-se que a escrita de resumos pode ser aprendida por crianças e que a intervenção auxiliou na superação das dificuldades encontradas na produção de resumos.</p>	<p>Escrita de resumos; Histórias; Crianças; Estudo de intervenção.</p>	<p>Educação</p>
--	------------------------------	--	---	--	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo</p>	<p>Natalia Gonçalves Moterani</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2013, v. 35 (2), p. 135 (7)</p>	<p>Ao estudarmos as peculiaridades do modelo ideológico de letramento, percebemos que ele possui semelhanças com o que propõe a concepção de escrita como trabalho. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os pontos em comum entre essas duas vertentes, a fim de mostrar que o letramento ideológico é possível de ser aplicado em sala de aula por meio do trabalho complexo que se faz com a escrita. Nesse contexto, apresentamos a noção de letramento como prática social, as concepções de escrita e o paralelo entre as teorias para cumprirmos com nossas expectativas. O modelo ideológico de letramento evidencia práticas que abrangem diferentes contextos em que um indivíduo está presente e, em se tratando da escrita, ele pode ser aplicado em sala de aula por meio da concepção de escrita como trabalho, já que esta considera as práticas discursivas, desenvolvidas em situações comunicativas efetivas, nas quais finalidade, interlocutor e gênero discursivo são os elementos que as compõem.</p>	<p>Letramento; Escrita; Práticas discursivas.</p>	<p>Educação</p>
--	-----------------------------------	--	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A escrituração escolar como prática e como lugar indiciário de representações da infância</p>	<p>Elaine Catia Falcade Maschio</p>	<p>Acta Scientiarum. Education (UEM), 2015, v. 37 (2), p. 143 (10)</p>	<p>O artigo propõe analisar a escrituração escolar das colônias italianas da cidade de Curitiba como lugares indiciários dos modos de representar a infância. Busca, por meio da investigação dos mapas de frequência, identificar as categorias que ordenaram a infância na perspectiva comunitária étnica e escolar. A demanda pela escrituração escolar é concebida como prática administrativa que buscou institucionalizar o fazer docente. Essa prática no universo escolar das colônias de imigrantes possibilitou nomear crianças, classificar os diferentes perfis infantis que frequentavam as escolas coloniais e mensurar a cadência dos ritmos de ensino e aprendizagem. Como instrumento legal, os mapas de frequência sinalizavam o quanto a escola seria capaz de ordenar a infância, escolarizando os sujeitos sociais e transformando-os em sujeitos escolares.</p>	<p>Alunos; Educação; Cultura escolar.</p>	<p>Educação</p>
<p>Aspectos éticos do texto científico</p>	<p>Julio Cesar Wasserman</p>	<p>Interciência, Jun 2010, v. 35 (6), p. 466-472</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Posições singulares do 'L' em reescritas de fábulas produzidas por alunos do 3 ano do ensino fundamental</p>	<p>Cristina Felipeto; Adna De Almeida Lopes</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, jul. 2012, v. 56 (2), p. 653 (19)</p>	<p>O trabalho analisa erros de grafia que apresentam combinações irregulares e em desconformidade com o sistema (orto)gráfico do português, por meio de uma reflexão sobre as relações que se estabelecem no processo de aquisição da ortografia. Tenta-se explicitar, por um viés linguístico, as posições singulares do l em reescritas de fábulas por alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola em Maceió-AL. Para essa reflexão, busca-se apoio teórico em discussões sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua (DUFOUR, 2000; AUTHIER-REVUZ, 1995); sobre a relevância de dados singulares (PLANE, 2006; VEKEN, 2002); e sobre os processos metafóricos e metonímicos (MILNER, 1989; LEMOS, 1988), motor de análise de dados em Aquisição de Linguagem. Os dados mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. Desse modo, apenas o indício de <i>apoio na oralidade</i> não basta para dar conta da complexidade em questão. Durante o processo de aquisição da língua escrita, o aluno entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos, o que implica na eliminação de outras grafias ou combinações.</p>	<p>Ortografia; Erro; Singularidade; Funcionamento da língua.</p>	<p>Educação</p>
<p>Heterogeneidade em narrativas escolares: sentidos que se constroem nas diferenças e nos desvios</p>	<p>Maria Madalena Borges Gutierrez</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, Jan, 2005, v. 49 (1), p. 7 (23)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>O panoptismo pela escrita: reflexões sobre um tema de redação</p>	<p>Anderson Cristiano Da Silva; Rose Mary Soares Mauricio</p>	<p>Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, jul. 2010, p. 96 (11)</p>	<p>A presente pesquisa objetiva problematizar a funcionalidade de um tema de redação, tendo como enfoque duas utilidades, a de averiguação da competência escritora e também uma possível forma de vigilância através da escrita. Para tal empreendimento, utilizamos como corpus um tema de redação do SARESP/2008 para 6ª série, no qual se utilizou o gênero carta pessoal para motivar a interlocução das produções textuais. Como arcabouço teórico-metodológico, recorremos a alguns pressupostos foucaultianos em interface com a AD de linha francesa. Por meio de nossas análises, observamos como marcas discursivas do poder e da vigilância poderiam estar presentes em um tema de redação, marcas nem sempre perceptíveis pelos sujeitos.</p>	<p>Tema de redação; Avaliação; Vigilância; Análise do discurso.</p>	<p>Educação</p>
<p>A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita</p>	<p>Tania Maria Augusto Pereira</p>	<p>Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, jan. 2011, p. 273 (16)</p>	<p>Este artigo apresenta delineamentos no campo da Linguística e da Psicolinguística com o objetivo de verificar os fatores envolvidos na segmentação em textos espontâneos produzidos por crianças na fase de aquisição da linguagem escrita. Nossa análise está centrada no esclarecimento dos motivos que levam as crianças a segmentarem a escrita fora das normas ortográficas. Concluímos que as hipóteses elaboradas pelas crianças acerca da escrita traduzem, em alguns momentos, a percepção de aspectos prosódicos da fala e, em outros momentos, a percepção da escrita convencional.</p>	<p>Aquisição da linguagem escrita; Ortografia; Segmentação.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Programas de intervenção de escritas inventadas: comparação de uma abordagem transmissiva e construtivista</p>	<p>Cristina Silva; Tiago Almeida</p>	<p>Psicologia: Reflexão & Crítica, 2015, v. 28 (3), p. 613 (10)</p>	<p>O objectivo deste estudo é comparar programas de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva. Participaram nesta investigação 78 crianças de idade pré-escolar, cujas escritas não representavam ainda os sons, tendo sido distribuídas por cinco grupos, quatro experimentais e um de controlo, equivalentes quanto à idade, inteligência, número de letras conhecidas e consciência fonológica. Entre o pré e o pós teste, as crianças dos grupos experimentais participaram num programa de intervenção de escritas inventadas de natureza construtivista ou transmissiva, manipulando-se ainda variáveis relacionadas com as características das palavras de treino e o tipo de instruções. Só se verificou uma evolução significativa da qualidade das escritas inventadas nas crianças que participaram nos programas de intervenção de natureza construtivista.</p>	<p>Programas de intervenção em escritas inventadas; Construtivismo; Instrução transmissiva.</p>	<p>Educação</p>
---	--------------------------------------	---	---	---	-----------------

482

9 artigos selecionados posteriormente à análise dos 1192 artigos

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cenas e tempos de uma infância sem fim: o sentimento trágico em incêndios</p>	<p>Sandra Mara Corazza; Deniz Alcione Nicolay</p>	<p>Childhood & Philosophy, 2016, v. 12 (23), p. 87-110</p>	<p>O texto trata do universo crítico da peça <i>Incêndios</i> de Wadji Mouawad. Procura caracterizar as ações da personagem central, Nawal, como ponto de partida (e de chegada) da narrativa. Pontua os mecanismos de escrita e memória como disparadores do pensamento e da trama entre os elementos da peça. Nesse sentido, se atém à compreensão conceitual da noção de tempo, procurando localizar suas dimensões no drama. Encontra em Sófocles proximidade filosófica e instrumental com os elementos utilizados na construção das cenas. Por isso, paraleliza <i>Incêndios</i> com a obra clássica <i>Filoctetes</i>. A partir daí, sinaliza movimentos de criação das temáticas que se sobressaem e se relacionam nas abordagens dos enredos, apesar da distância temporal entre ambas. Procura ainda, lançar a temática da crítica social, apresentada pelo autor, para além do núcleo estético e cenográfico, expandindo essa análise para questões que envolvem problemas sócio-demográficos contemporâneos. Por fim, tematiza a expressão infâncias do presente relacionando-a à noção de Infância Sem Fim (CORAZZA, 2000), problematizando o chamado dispositivo de infantilidade. Utiliza a compreensão conceitual de tal dispositivo para efetuar considerações sobre dois momentos da infância que se apresentam na peça. No primeiro momento, trata da origem do sentimento da personagem Nawal e, no segundo momento, trata da expiação desse mesmo sentimento, efetuando, assim, a condição trágica por excelência.</p>	<p>Infância; Tempo.</p>	<p>Educação</p>
<p>Filosofia para crianças: textos e práticas em Portugal</p>	<p>Maria Teresa Santos</p>	<p>Childhood & Philosophy, 2012, v. 8 (15), p. 197-219</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>O papel da motivação para o aprendizado da leitura e escrita em crianças deficientes mentais, no contexto sala de aula</p>	<p>Marlei de Fátima Schneider</p>	<p>Revista Educação Especial, v. 1 (17), abr. 2001, p. 25-31</p>	<p>Este estudo foi realizado tomando como base a perspectiva histórico-cultural e a prática do cotidiano escolar, isto é, a “práxis”. Nosso objetivo foi discutir o papel da motivação para o aprendizado da leitura e escrita em crianças deficientes mentais no contexto de sala de aula. Para isso acompanhamos situações de leitura e escrita em classe especial - deficientes mentais, de uma Escola Estadual, usando como atividade modelo a montagem de um livro de história de dois alunos. Percebemos que ao valorizar o que a criança sabe fazer, auxiliando quando necessário ou solicitado, ela consegue superar as suas dificuldades, podendo adquirir novos conhecimentos.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Educação</p>
<p>Os encontros que compõem o ofício de pesquisar</p>	<p>Luciana Kind; Rosineide Cordeiro</p>	<p>Athenea digital [1578-8946], 2016, Vol. 16, iss. 2, p. 307-325</p>	<p>Este trabalho tem por objetivo discutir as dimensões éticas e políticas da pesquisa, tomada como prática social. Problematisa-se o processo de trabalho em uma pesquisa que envolveu militantes do Movimento Nacional das Cidadãs Positivas (MNCP) e do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central de Pernambuco (MMTR-Sertão Central PE), desenvolvida em duas universidades brasileiras. O processo de construção da pesquisa é discutido em quatro encontros específicos. O primeiro diz respeito ao processo de elaboração conjunta do projeto e os desafios de fazer convergir interesses de pesquisa. O segundo focaliza os desafios cotidianos da equipe no trabalho com o tema da morte, mas também a sinergia necessária para o trabalho à distância. O terceiro encontro toca na relação entre as participantes da pesquisa, sejam elas pesquisadoras ou militantes, situando dilemas ético-políticos aí experimentados. O quarto e último encontro a ser discutido diz dos estranhamentos com relação ao tema da morte, ecoando entre pesquisadas e interlocutores/as acadêmicos.</p>	<p>Pesquisa qualitativa; Reflexividade; Relação pesquisador-participante.</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A childhood, a silence, a learning gesture</p>	<p>Cintya Regina Ribeiro</p>	<p>Childhood & Philosophy, 2016, Issue 23, p. 47-64</p>	<p><i>Incêndios</i>, peça teatral escrita pelo libanês Wadji Mouawad e publicada em francês em 2003, sugere, a partir da singularidade de uma condição histórico-familiar, uma incursão analítica nas questões que remetem às relações entre gestualidade, ética, política e infância. A análise elege dois momentos da obra teatral para conduzir a argumentação: a) os efeitos do gesto de silêncio da personagem Nawal; b) a conclamação ao gesto de escrita que perpassa as três gerações de mulheres. O ensaio organiza-se a partir de três planos analíticos. Num primeiro, a partir da questão do silêncio do gesto, buscamos, na companhia de Giorgio Agamben, explorar as relações entre politização e estilização da gestualidade. Em seguida, no horizonte do pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari, buscamos tomar a dimensão do gesto como recurso estratégico, da ordem dos signos, na produção de cartografias do viver. Argumentamos que as urgências cartográficas constituem-se como trabalhos de estilização e politização das formas de vida, demandando uma articulação entre política da atenção e gestualidade. Num terceiro movimento, o trabalho busca aproximar a questão da gestualidade numa perspectiva de aprendizado, apontando os efeitos dessa experiência para tomarmos infância como uma força pervasiva capaz de ubiquidade num tempo qualquer e em toda parte. A análise conclui sobre o caráter de impessoalidade do gesto e de sua respectiva potência como assinatura do mundo.</p>	<p>Filosofia da Educação; Gesto; Estilização; Cartografia; Infância; Política da atenção.</p>	<p>Educação</p>
---	------------------------------	---	---	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

Da configuração antropológica da filosofia ao pensamento do acontecimento: devir, infância e educação	Rodrigo Barbosa Lopes	Poiésis, 2011, p. 69-86	Não disponível.	Não disponível.	Educação
A escrita do caso e a resignificação da experiência de estágio	Cleci Maraschin; Marta Regina de Leao D'Agord; Nair Iracema Silveira Dos Santos; Regina Orgler Sordi	Revista Aletheia, jul. 2006, issue 24, p. 35 (13)	Não disponível.	Não disponível.	Educação
Esboço para um pensamento da diferença e do devir deficiente na educação	Rodrigo Barbosa Lopes	Childhood & Philosophy, 2016, v. 12 (24), p. 277-309	Não disponível.	Não disponível.	Educação

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-ETC</p>	<p>Juliana Cristina Pereira</p>	<p>Ra'e Ga, abr. 2014, issue 30, p. 106 (25)</p>	<p>Cartografias Afetivas busca, a partir de uma proposição aberta, criar cartografias diversas. A proposta tem o intuito de potencializar afetos e provocar encontros em um processo que se amplia constantemente e que não finda com esta tese. Nesse sentido, cabe observar os modos de atravessamento entre as cartografias que operam por intensidades em diversas teias que tecem e se destecam com a vida. O que conecta uma cartografia à outra é a experiência da afetividade em jogo. O afeto como atravessamento no sentido dado à palavra por Deleuze, como aquilo que nos move, que aumenta nossas potências de agir, e que faz do encontro acontecimento, experiência que proporciona a expansão de todos os corpos dentro dessa relação. Nessas interações, a pesquisa propõe pensar as relações entre educação, arte e vida, apontando reflexões acerca do professor-artista-cartógrafo-etc como um autorretrato poroso, informe, que borra suas formas nos percursos que se desenham na contemporaneidade através de dobras, lógicas de contágios, de rizomas, produzindo rastros, brechas, frestas, fissuras, deslizamentos, trazendo à tona aquilo que nos faz ser o que provisoriamente somos. Uma pesquisa que está em constante conexão com o espaço/arte/tempo/vida/movimentos/transformação.</p>	<p>Afeto; Arte; Educação; Contemporaneidade; Percurso.</p>	<p>Educação</p>
---	---------------------------------	--	---	--	-----------------

Artigos Seleccionados Periódicos Capes

Artigos de outras áreas (26)

<p>O sujeito e a prensa tipográfica</p>	<p>Marcio Souza Gonçalves</p>	<p>Revista Famicos: Mídia, Cultura e Tecnologia, jan.-abr. 2012, v. 19 (1), p. 146 (22)</p>	<p>O artigo, de caráter francamente ensaístico, articula, a partir de diversos autores, uma aproximação entre escrita, prensa tipográfica e racionalidade, levantando a hipótese de que a temática do sujeito, que se encontra no cerne da filosofia moderna, tem em sua origem, além de uma questão epistemológica relativa à fundamentação da verdade, uma nova forma de vivência psicológica, ligada a novos modos de experiência mental tornados possíveis pela impressão, que remetem especificamente para o individualismo, o ponto de vista fixo, a perspectiva e a noção do ato cognitivo como representação.</p>	<p>Prensa tipográfica; Racionalidade; Sujeito</p>	<p>Comunicação</p>
<p>488 Modernidade e declínio da experiência em Walter Benjamin</p>	<p>Francisco Gudiene Gomes de Lima; Suzana Marly da Costa Magalhães</p>	<p>Acta Scientiarum Ciências Humanas e Sociais (UEM), Abril de 2010, v. 32 (2), p. 147 (9)</p>	<p>As categorias <i>erfahrung</i> (experiência autêntica) e <i>erlebnis</i> (experiência inautêntica) são fundamentais na abordagem da Modernidade realizada por Walter Benjamin, centrada na análise dos modos de perceber e sentir o mundo, que se alteraram a partir de transformações sociais profundas – urbanização, mercantilização, difusão da técnica, tecnologização crescente da palavra. Walter Benjamin analisou, em diversas obras, o fenômeno do declínio da <i>erfahrung</i> (experiência autêntica) num <i>crescendo</i> que pondera os efeitos psicossociais do surgimento da escrita (com a queda da linguagem adâmica, apta à transmissão do ser das coisas), da imprensa, da indústria cultural, da vivência anônima e desenraizada nas grandes cidades. O resultado deste longo processo de instauração da Modernidade foi a entronização de uma percepção fragmentada, descontínua e irrefletida – a <i>erlebnis</i> (experiência inautêntica).</p>	<p>Linguagem; Imagens; Percepção; Cidade; Experiência autêntica; Experiência não-autêntica.</p>	<p>Psicologia</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Contribuições de uma abordagem funcionalista para a prática de análise linguística em ambiente escolar</p>	<p>Cristiane Malinoski Pianaro Ângelo</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2013, v. 35 (4), p. 387 (9)</p>	<p>Este artigo recupera alguns postulados básicos do funcionalismo, mais especificamente do Funcionalismo da Costa-Oeste dos Estados Unidos, e discute algumas implicações dessa abordagem para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Ilustram-se as reflexões com algumas propostas de análise linguística do gênero receita culinária, destinadas a alunos do Ensino Fundamental (8º e 9º anos), as quais se encontram fundamentadas em dois dos temas centrais do funcionalismo: a iconicidade e a gramaticalização. As discussões apontam que, no esteio dos conceitos de iconicidade e gramaticalização sugeridos pelo funcionalismo, as atividades de análise linguística em sala de aula de língua materna contribuem para demonstrar ao aluno que a gramática da língua é heterogênea, maleável e determinada pelo uso que lhe é dado nas interações comunicativas diárias.</p>	<p>Iconicidade; Gramaticalização; Gênero; Receita culinária; Ensino fundamental.</p>	<p>Educação</p>
<p>O bairro, um projecto de crítica expandida</p>	<p>Julia Vasconcelos Studart</p>	<p>Alea: Estudos Neolatinos, 2012, v. 14 (1), p. 134 (11)</p>	<p>Este texto procura investigar a ficção de Gonçalo M. Tavares, mais especificamente a série <u>O bairro</u>, composta por 39 livros, dos quais dez já foram publicados. O projeto propõe uma leitura crítica disseminada ou expandida de alguns escritores modernos fundamentais. Eles são plenamente considerados como nomes inscritos na história, colocados no mesmo espaço contíguo de uma esfera - O Bairro. A escrita de Tavares se destaca como um exercício de repetição e uso do fragmento como dispositivo crítico para o desenvolvimento do pensamento por meio de uma prosa situada entre fabulação e ensaio, poema e filosofia.</p>	<p>Crítica; Modernidade; Fragmento; Redação.</p>	<p>Letras</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

Ofélia morta: do discurso a imagem	Marcia Tiburi	Revista Estudos Feministas, maio-ago. 2010, v. 18 (2), p. 301 (18)	O artigo reflete sobre a relação entre a imagem de Ofélia em <i>Hamlet</i> , de Shakespeare, e as representações pictóricas da personagem comuns no século XIX com o objetivo de situar a ideologia da morte das mulheres entre textos trágicos e pinturas.	Ofélia; Imagem; Mulheres mortas; Ideologia; Artes visuais.	Letras
Kafka metamorfoseado em quadrinhos	Selma Martins Meireles	Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, Jan, 2008, p. 49 (12)	Considerando linguagem como um sistema de signos que pode compreender mais que a comunicação verbal, pode-se afirmar que histórias em quadrinhos possuem uma semântica e uma sintaxe próprias (ECO 2004). A partir da versão quadrinística de <i>A metamorfose</i> , procura-se ilustrar como alguns elementos visuais desses dois eixos são utilizados concretamente e seus efeitos em relação à narrativa.	Linguagem pictórica; Quadrinhos; Quadrinização; Ritmo de leitura.	Letras
De semelhança a semelhança	Georges Didi-Huberman	Alea: Estudos Neolatinos, 2011, v. 13 (1), p. 26 (26)	O artigo analisa a imagem e a semelhança como condições essenciais na experiência literária de Maurice Blanchot, discutindo, a partir de várias obras do escritor, as relações entre linguagem e imagem. Trabalha-se em especial a noção de “meio absoluto”, invocada por Blanchot para descrever o devir-imagem da linguagem na literatura.	Semelhança; Imagem; Blanchot; Didi-Huberman; Linguagem; “Meio absoluto”	História

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Narrativas no estudo das práticas em saúde mental: contribuições das perspectivas de Paul Ricoeur, Walter Benjamin e da antropologia médica</p>	<p>Rosana Teresa Onocko - Campos; Analice de Lima Palombini; Erotildes Leal; Octavio Domont de Serpa Junior; Ivana Oliveira Preto Bacari; Ana Luiza Ferrer; Alberto Giovanello Diaz; Maria Angélica Zamora Xavier</p>	<p>Ciência & Saúde Coletiva, Oct, 2013, v. 18 (10), p. 2847 (11)</p>	<p>Narrativas são cada vez mais frequentes em estudos qualitativos para compreender experiências e diferentes visões de sujeitos num dado contexto. Partindo desta concepção, faz-se o resgate de tradições que abordam a narratividade - a filosofia de Paul Ricoeur, a perspectiva histórica em Walter Benjamin e o campo da antropologia médica constituída a partir da fenomenologia. Em Ricoeur, tendo a hermenêutica como pensamento derivado e variante da fenomenologia, a narrativa é ligada à temporalidade. Em Benjamin, a narrativa, sempre inconclusa, feita de restos e fragmentos, emerge à revelia das histórias oficiais. Se Ricoeur retoma de Gadamer a tradição como componente fundamental para a construção de um mundo do texto com que se torna possível a imitação da vida, Benjamin, diante da derrocada da tradição, aponta para a invenção de formas narrativas fora dos cânones tradicionais, possibilitando retomar o passado para transformar o presente. Apresentam-se ainda pressupostos da antropologia médica, que considera a narrativa como dimensão do vivido e não sua abstração, ou seja, uma narrativa corporificada e situada. Por fim, apresentam-se três pesquisas distintas em saúde mental que se utilizam de narrativas, articuladas às correntes teóricas apresentadas, com suas diferenças e aproximações.</p>	<p>Saúde mental; Métodos; Pesquisa qualitativa; Narração; Saúde coletiva.</p>	<p>Saúde Coletiva</p>
<p>“Escrevivência” em <i>Becos da memória</i>, de Conceição Evaristo</p>	<p>Luiz Henrique Silva de Oliveira</p>	<p>Revista Estudos Feministas, maio-ago. 2009, v. 17 (2), p. 621 (3)</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Não disponível.</p>	<p>Letras</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies</p>	<p>Luiz Carlos Travaglia</p>	<p>Alfa: Revista de Linguística, jan. 2007, v. 51 (1), p. 39 (41)</p>	<p>O objetivo neste artigo é discutir parâmetros e critérios para caracterizar categorias de texto, sejam tipos, gêneros ou espécies (TRAVAGLIA, [2003]2007a). Essa caracterização é fundamental para a identificação e distinção das categorias a que os textos podem pertencer. Nossa proposta é que os diferentes critérios para este fim podem ser agrupados segundo cinco parâmetros distintos: a) o conteúdo; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e funções sócio comunicativas da categoria; d) as características da superfície linguística, geralmente em correlação com outros parâmetros; e) elementos que podem ser atribuídos às condições de produção da categoria de texto.</p>	<p>Gêneros discursivos e de texto; Tipos de texto; Espécies de texto; Caracterização.</p>	<p>Letras</p>
<p>A montagem audiovisual como base narrativa para o cinema documentário interativo: novos estudos</p>	<p>Denis Renó</p>	<p>Revista Latina de Comunicación Social, 2008, issue 63, p. 83-90</p>	<p>Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica e os resultados do experimento-piloto da pesquisa de doutorado <i>A montagem audiovisual como linguagem narrativa para o cinema documentário interativo</i>, que defende a tese de que existem características interativas na montagem audiovisual cinematográfica, inclusive como agente causador da interatividade. A busca por formatos audiovisuais interativos estão presentes em pesquisas internacionais, mas sob olhares tecnológicos. Acredita-se que com a conclusão deste trabalho seja possível propor formatos de produção audiovisual interativa para o cinema, o vídeo, a televisão digital, o computador e o telefone móvel, de acordo com as expectativas pós-modernas.</p>	<p>Comunicações audiovisuais ; Linguagem ; Comunicação ; Documentário ; Produção de vídeo.</p>	<p>Comunicação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

Cartografando territórios: oficinas de fotografia pinhole como dispositivo de ação em saúde	Silvia Reis; Bruna Lisboa Mendes dos Santos; Eliana Dable de Mello; Daniela Montano Wilhelms	Interface: Comunicação Saúde Educação, 2012, v. 16 (42), p. 855 (8)	Não disponível.	Não disponível.	Saúde Coletiva
A escrita e as outras linguagens	Maria Silvia Cintra Martins	Alfa: Revista de Linguística, jul. 2003, v. 47 (2), p. 41 (18)	Não disponível.	Não disponível.	Letras
A literatura brasileira de temática homoerótica e a escrita de si: literatura homoerótica e escritas de si	Antonio de Pádua Dias Da Silva	Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, v. 36 (1), p. 61 (11)	O objetivo deste artigo é problematizar a discussão em torno das homoafetividades na literatura e os impactos que a mesma causa, principalmente quando lemos obras a partir das estratégias dos autores em narrar em primeira pessoa e os significados que a escrita de si adquire para os leitores. Dada à importância da denominada 'literatura homoerótica' e do número de obras de ficção que abordam a subcultura <i>gay</i> , sustentamos ser esta problematização crucial para que entendamos a superação de valores discriminatórios, bem como perceber quem escreve, os motivos que levam sujeitos a relatar histórias homoeróticas e que pontos de vista atravessam esta literatura que está transformando o panorama da literatura brasileira na contemporaneidade.	Homoerótico; Literatura contemporânea; Literatura gay.	Letras

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Educação estética e direito: interpretação de prosas e poesias de apenados</p>	<p>Mauro Gaglietti ; Graciela Ormezzano</p>	<p>Conexão : Comunicação e Cultura, 01, jan. 2009, v. 8 (16), p. 159-178</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar relacionada à justiça restaurativa, à psicologia analítica de Jung e ao processo de educação estética. Os objetivos foram: investigar as implicações da escrita na vida dos participantes de um concurso literário; evidenciar a significação das prosas e poesias criadas por seus autores, todos integrantes do sistema carcerário do Rio Grande do Sul e observar os processos educativos estéticos que se evidenciaram. O campo de ação envolveu todas as regiões penitenciárias e as Casas Especiais de Charqueadas e Porto Alegre/RS. A seleção dos participantes foi realizada partindo dos textos escritos publicados no livro O pensamento é livre: prosa, poesia, desenho, envolvendo um total de nove pessoas do sexo masculino e uma do sexo feminino. A coleta de informações abrangeu quatro prosas e seis poesias publicadas, além dos depoimentos dos participantes. As prosas e as poesias foram interpretadas com base em Jung (1977) e Durand (2001). Os achados da investigação resultaram na interpretação pelos pesquisadores das narrativas orais e escritas produzidas pelos participantes.</p>	<p>Justiça restaurativa; Educação estética; Psicologia analítica; Apenados.</p>	<p>Educação</p>
---	---	--	--	---	-----------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Leitura de acolhimento: uma experiência de devir consciente</p>	<p>Maria do Carmo Carvalho Cabral; Virginia Kastrup</p>	<p>Psicologia: Reflexão & Crítica, jun. 2009, v. 22 (2), p. 286 (8)</p>	<p>O trabalho discute os efeitos de uma experiência de leitura silenciosa e solitária, de textos literários, sobre o leitor. Parte da noção de cognição ampliada, conforme comparece na abordagem da enação de Varela, e do conceito de cognição inventiva de Kastrup, e propõe a leitura como uma experiência de devir consciente. Recorre ainda às idéias de Chartier, sobre as práticas de leitura e de Larrosa quanto ao caráter transformador da leitura. Desenvolve a noção de que a leitura de literatura propicia um encontro consigo e com a alteridade, podendo propiciar uma abertura para o desconhecido e para a invenção de si.</p>	<p>Leitura; Literatura; Cognição; Invenção.</p>	<p>Psicologia</p>
<p>Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento</p>	<p>Ângela Oliveira Santa-Clara; Selma Leitão</p>	<p>Psicologia: Reflexão & Crítica, abr.-jun. 2011, v. 24 (2), p. 394 (9)</p>	<p>Em grande parte da literatura a escrita é vista como recurso de <i>explicitação</i> de ideias/conhecimento. Pouco, entretanto, se diz sobre seu papel na <i>constituição</i> destas. Contrapondo-se a essa tendência, propõe-se aqui que a escrita, entendida como processo de construção de sentido, possui importante potencial de constituição do conhecimento. Este potencial de construção depende essencialmente de negociações entre o autor e “vozes” sociais com que dialoga ao escrever. A análise do processo de produção textual de universitários sugere que este se desenvolve no tempo, alternando momentos de estabilidade e variabilidade. Estes últimos se materializam no subprocesso de Revisão Local que, sugerimos, caracteriza-se por negociações dialógico-argumentativas. Propomos ser precisamente nessa argumentatividade inerente à escrita que reside seu potencial epistêmico (constitutivo do conhecimento).</p>	<p>Argumentação; Constituição do conhecimento; Dialogicidade; Escrita.</p>	<p>Psicologia</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A “escrita de si” na formação em Educação Física</p>	<p>Flávio Soares Alves; Yara Maria de Carvalho; Romualdo Dias</p>	<p>Movimento: revista da Escola de Educação Física, 2011, v. 17 (2), p. 239-258</p>	<p>O objetivo deste ensaio é criar um campo de discussões sobre a “escrita de si” no contexto da formação em Educação Física, reconhecendo o exercício de escrita como um modo potente de captação e reinvenção do que escapa à ordem do conhecimento e que, ao mesmo tempo, exige do pensamento pensar a consistência dos encontros que atravessam os processos de formação profissional. Deste ponto, interessa tangenciar as demandas que ficam excluídas no discurso da formação, a saber: as sensibilidades, reconhecendo-as como expressões de um “conhecimento encarnado”. Para além das competências teóricas, a “escrita de si” ajuda a edificar uma compreensão mais profunda da formação profissional, não porque dispare um discurso sobre a prática, mas por dar vazão à escrita das intensidades forjadas nos encontros entre conhecimentos e práticas.</p>	<p>Educação Física; Conhecimento; Atuação profissional; Competências.</p>	<p>Educação Física</p>
<p>A sociedade da informação como sociedade de disciplina, vigilância e controle</p>	<p>Rubens da Silva Ferreira</p>	<p>Información, Cultura y Sociedad, 2014, issue 31, p. 109 (12)</p>	<p>O trabalho discute a sociedade da informação sob a concepção de sociedade disciplinar de Michel Foucault e a abordagem teórica de Gilles Deleuze sobre a sociedade de controle. Assim, objetiva mostrar como disciplina, vigilância e controle se manifestam no mundo contemporâneo em que as relações sociais ocorrem também em redes digitais como a Internet. Entendendo a sociedade da informação como síntese da sociedade disciplinar e de controle, o trabalho aponta para novas lutas sociais em torno de causas como privacidade. Nesta direção, cada vez mais a informação e o conhecimento aparecem como recursos de poder mobilizados pelo Estado, pelo mercado e pela sociedade civil na defesa de seus interesses.</p>	<p>Sociedade da informação; Sociedade disciplinar; Sociedade de controle; Vigilância; Privacidade</p>	<p>Educação</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Pesquisa qualitativa, cartografia e saúde: conexões</p>	<p>Sabrina Helena Ferigato; Sérgio Resende Carvalho</p>	<p>Interface: Comunicação Saúde Educação, 2011, v. 15 (38), p. 663 (13)</p>	<p>Trata-se de uma revisão bibliográfica para explorar as fronteiras entre a produção de conhecimento em saúde, as pesquisas qualitativas e a cartografia. Iniciamos com uma breve retrospectiva sobre a construção histórica das pesquisas qualitativas em geral, para, posteriormente, apresentarmos a investigação cartográfica como método possível para as pesquisas qualitativas em saúde. Uma vez apresentados os aspectos conceituais desse modo de produção de conhecimento, identificamos suas potencialidades e desafios para o desenvolvimento das pesquisas no campo da Saúde Coletiva.</p>	<p>Cartografia; Pesquisa qualitativa; Saúde.</p>	<p>Saúde Coletiva</p>
<p>Por uma clínica infinitamente minúscula: o que pode o corpo em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal</p>	<p>Luciana Rodriguez Barone; Tania Mara Galli Fonseca</p>	<p>Interface: Comunicação Saúde Educação, 2013, v. 17 (44), p. 35 (13)</p>	<p>O objetivo deste trabalho é problematizar a clínica e o corpo no hospital, especificamente em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal, a partir da experiência da autora como psicóloga nesse contexto. Utilizando uma metodologia cartográfica que resgata um plano de sensibilidades, frequentemente higienizadas no hospital, percorremos as singularidades dos encontros clínicos, atravessados pelos agenciamentos das instituições hospital e família. Com isso, evidenciamos as marcas homogeneizantes e apacientadoras dos encontros com o bebê prematuro que ali se encontra, mas também percebemos linhas de fuga a esses modos dominantes que abrem novas possibilidades de cuidar. Ao nos interrogarmos sobre a potência do corpo e da clínica, fomos percorrendo e afirmando uma clínica minúscula, que se compõe nos encontros singulares e coloca em cena outra ética intensiva da vida.</p>	<p>Prematuro; Unidades de Terapia Intensiva Neonatal; Corpo-pensamento; Cartografia.</p>	<p>Saúde Coletiva</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação</p>	<p>Luiz Antonio Gomes Senna</p>	<p>DELTA : Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 01, jan. 2007, v. 23 (1), p. 45-70</p>	<p>O conceito de letramento construído em paralelo com uma discussão ampliada sobre a teoria da gramática e sua fenomenologia; adequação explanatória e condição de aprendizibilidade em sistemas metafóricos controlados pelas intenções comunicativas humanas; a permeabilidade entre diferentes sistemas textuais explicada em termos de prioridade dos modos do pensamento, envolvendo um conjunto de modelos mentais que comandam a estrutura da fala e da escrita. Este artigo analisa algumas determinações lógicas em favor de uma abordagem inter/multidisciplinar do letramento e gramáticas mentais.</p>	<p>Teoria da Gramática; Letramento ; Modelos explanatórios metafóricos.</p>	<p>Letras</p>
<p>Movimentos de revisão do leitor no processo de escritura acadêmica</p>	<p>Cintha da Silva Martins; Nukacia M. Silva Araujo</p>	<p>Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, Jul., 2012, p. 203 (17)</p>	<p>As sugestões de revisão apresentadas por um leitor no decorrer do processo de escritura têm sido apontadas, em estudos sobre o ato de revisar, como um fator fundamental na reescrita de textos acadêmicos. Com base na visão sociocognitivo-interativa de escrita (HAYES et al., 1987; CHENOWETH, 1987; GARCEZ,1998; MENEGASSI, 1998, 2001, 2006; KOCH e ELIAS, 2011), neste trabalho, examinamos movimentos de revisão de professores- orientadores em dissertações de mestrado em produção. Na análise, verificamos que as ações de revisão centraram-se especialmente em aspectos relativos ao potencial de textualização do escrito e evidenciaram a necessidade de (re)construção da progressividade do texto.</p>	<p>Revisão; Reescrita; Gênero dissertação; Revisor; Revisor-leitor.</p>	<p>Letras</p>

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>A produção textual no livro didático do ensino médio: identificação da abordagem teórica</p>	<p>Paulo Cezar Rodrigues; Eliane Marquez da Fonseca Fernandes</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, v. 36 (4), p. 427 (9)</p>	<p>Este artigo tem por objetivo identificar, a partir de uma perspectiva sociointeracionista de ensino, qual abordagem teórica fundamenta o trabalho com a produção textual no livro didático (LD) de língua portuguesa (LP), do ensino médio (EM). Para tanto, o LD escolhido foi <i>Português linguagens</i>, v. 3 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010). Os resultados demonstram que o LD adota a perspectiva teórica dos “gêneros textuais” para subsidiar o trabalho com a produção textual. Além disso, os resultados evidenciam que, tão importante quanto o LD explicitar qual teoria orienta as suas atividades de produção de texto, é o professor ter clareza teórico-metodológica a esse respeito, pois esse conhecimento possibilita a realização de um trabalho com o ensino da produção de texto de modo mais consciente, abrangente e eficaz, capaz de propiciar, de fato, a formação de produtores proficientes de textos, em situação de ensino.</p>	<p>Ensino; Proficiência; Escrita; Gênero; Discursivo.</p>	<p>Letras</p>
---	---	--	---	---	---------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Mal-estar na cultura: corpo e animalidade em Kafka, Freud e Coetzee</p>	<p>Márcio Seligmann-Silva</p>	<p>Alea: Estudos Neolatinos, 2010, v. 12 (2), p. 205 (18)</p>	<p>O texto possui três partes. Na primeira o autor assume a identidade do personagem Rotpeter, de Kafka, e escreve sobre a questão dos animais no escritor de Praga. Na segunda parte faz-se uma incursão sobre as origens da questão da animalidade na nossa cultura moderna. Para tanto o autor retoma questões tratadas desde a fundação da Estética, assim como ilumina o encontro entre a reflexão estética e a ciência (com destaque para Darwin e sua teoria da origem das espécies). Na conclusão o texto mostra como esse debate em torno da questão animal e da "natureza" pode ser pensado no contexto do tema biopolítico da compaixão. Nesse momento retoma-se duas obras de J. M. Coetzee, mostrando em que medida a compaixão e a caridade podem estar na origem de uma simples tutela autoritária do "outro".</p>	<p>Animalidade; Compaixão; Abjeto.</p>	<p>Letras</p>
--	-------------------------------	---	---	--	---------------

Artigos Selecionados Periódicos Capes

<p>Cartas de aconselhamento: espaço dialógico da socioconstrução da imagem de si</p>	<p>Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques; Vera Lúcia Pires</p>	<p>Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2012, v. 34 (2), p. 163 (11)</p>	<p>Este trabalho tem como objetivo analisar os índices de modalização presentes no gênero discursivo carta de aconselhamento a fim de observar como eles auxiliam na construção da imagem de si. Estamos interessadas na análise da imagem que as autoras dessas cartas constroem no seu discurso. Como segundo objetivo, pretendemos verificar se os discursos dessas cartas rompem com o estereótipo tradicional da figura feminina e seu papel social ou pontuam papéis tradicionais. O <i>corpus</i> deste trabalho é composto por seis cartas de aconselhamento, publicadas na coluna Consultório Sentimental da revista Veja, com e assinada pela colunista Betty Milan. A análise foi realizada com base nos preceitos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, da noção de ethos discutida por Amossy (2005) e Maingueneau (2001, 2005, 2008) e de Kerbrat-Orecchioni (1980) acerca dos índices de modalização. Os estudos de Bakhtin foram usados para analisar as cartas de aconselhamento enquanto gêneros do discurso, considerando seus constituintes (tema, estilo e composição) e sua autoria. Com os estudos sobre mídia e construção social de gênero pretendemos apontar o papel da mídia na veiculação dos papéis sociais de mulheres e homens nas relações sociais. Estas são construídas na interação entre mulheres, homens e sociedade.</p>	<p>Gênero discursivo; Ethos; Mídia, Índices de modalização; Relação social de gênero.</p>	<p>Letras</p>
--	---	---	--	---	---------------

Artigos Selecionados Scielo					
BLOCO 1 (B1) - 1 artigo; 0 selecionados para Tese					
Título	Autor	Revista	Resumo	Palavra-chave	Área
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrita AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrita AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 2 (B2) - 3 artigos; 0 selecionados para Tese					
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrita					
-	-	-	-	-	-
(B2) Montagem AND Pensamento AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrever					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 3 (B3) - 2 artigos; 0 selecionados para Tese					
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrita					
-	-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Educação					
-	-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrever					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 4 (B4) - 1 artigo; 0 selecionados para Tese					
(B4) Montagem AND Escrita AND Educação					
(B4) Montagem AND Escrever AND Educação					
-	-	-	-	-	-
BLOCO 5 (B5) - 20 artigos; 4 selecionados para Tese					
(B5) Pensamento AND Educação AND Escrita					

Artigos Seleccionados Scielo

Teoria em ato: o que pode e o que aprende de um corpo?	Cristian Poletti Mossi	Educação e Pesquisa, vol. 41, número especial, dec. 2015	No intuito de retomar a célebre pergunta feita por Spinoza – “O que pode um corpo?” –, o artigo sustenta sua problemática em torno da questão “O que pode e o que aprende um corpo?” Nesse sentido, procura-se percorrer algo que no texto é designado como uma teoria em ato. Para tanto, num primeiro momento, busca-se elucidar as possibilidades teóricas e os locais de fala utilizados operacionalmente para produzir tal construção. Apoia-se a noção de um corpo fendido, ou seja, um corpo que se abre para outras possibilidades de ser corpo, distantes das comumente instituídas (corpo autônomo, consciente, racional) e, desse modo, produz uma teoria em ato que não mais reconhece a clássica separação corpo versus mente (alma, pensamento). Em seguida, associa-se à referida questão-problema a prática do corpo-sem-órgãos, cunhada pelo dramaturgo francês Antoni Artaud em sua conferência radiofônica de 1947 (<i>Pour en finir avec le jugement de dieu</i>) e retomada por Deleuze e Guattari em sua ampla produção filosófica com o intuito de, desse modo, propor a ação de pensar como fluxo que atravessa os atos de ler e escrever em meio à vida enquanto esteiras de criação e invenção, ao passo que não somente representam, mas produzem realidades.	Corpo; Corpo-sem-órgãos; Teoria em ato; Educação; Escrita; Leitura.	Educação
(B5) Pensar AND Escrever AND Educação					
Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença)	Sandra Mara Corazza	Pro-Posições, Vol. 26, n. 1, jan./abr. 2015	Na função de um texto físico, conceitual e operatório, que utiliza a filosofia da diferença e as teorias da tradução literária e poética, defende-se a seguinte tese: em termos educacionais, o conceito de diferença pura possibilita pensar uma didática da tradução. Dispõe-se essa didática na cena dramática da aula, sua zona prática e proximal de criação em processo. A ideia é que, apesar das adversidades, insiste-se em educar, porque, nessa cena, consegue-se maquirar didaticamente, com uma especificidade prazerosa, aventureira e aventureira. Traduzindo as matérias originais advindas da arte, da ciência e da filosofia, remete-se a educação à tradição, não restaurando o idêntico, mas levando à imersão do divergente, por meio de escolhas e mediação, lembrança e escrita dos signos. Com a didática da tradução, transcriam-se a cultura e a civilização, diferenciando os seus mapas, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver.	Filosofia; Diferença; Didática; Tradução; Transcrição.	Educação

Artigos Seleccionados Scielo

<p>Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos</p>	<p>Silas Borges Monteiro</p>	<p>Educação e Pesquisa, Vol. 33, n. 3, set./dec. 2007</p>	<p>Este texto é parte da fundamentação teórica da tese de doutorado intitulada: <i>Quando a Pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica</i>, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O objetivo deste texto é explicitar o sentido de otobiografia, abordagem teórica que fundamentou o método da pesquisa. Esse conceito metodológico, construído a partir de Jacques Derrida, busca mostrar o sentido das vivências resultante da escuta que Nietzsche sugere ser feita. Essas vivências operam na produção escrita. Por isso, com a otobiografia, questiona-se a dynamis do texto, designando-a como a força, a potência virtual e móbil que dão vivência aos escritos. Pela investigação otobiográfica, importa dar outro sentido ao biográfico e sua assinatura – o autobiográfico. Derrida nos ajuda a pensar a estreita vinculação entre as vivências e a produção textual, amparado pela leitura que faz de Nietzsche. Entende que só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor. Com esse método, é possível – e esse foi o objetivo da tese de doutorado – escutar as vivências de professores em formação por meio dos seus escritos. O pesquisador, nesse caso, coloca-se como ouvinte das vivências de formação, afinal são elas que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de um tempo de vida. O texto está estruturado da seguinte forma: depois de constituída questão que sustenta este trabalho, o conceito otobiografia é estabelecido a partir do livro homônimo de Derrida e dos textos de Nietzsche. Procuro mostrar o que está em foco na investigação otobiográfica, qual seja: a audição das vivências. Para tal, é forçoso restabelecer a questão geradora da pesquisa: o que quer o autor ao escrever seu texto? A trilha labiríntica sulcada por esse método persegue as vivências presentes nos escritos.</p>	<p>Otobiografia; Filosofia; Nietzsche; Formação de professores.</p>	<p>Educação</p>
<p>Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca</p>	<p>Alessandra Sexto Bernardes</p>	<p>Revista Brasileira de Educação, n. 22, jan./abr. 2003</p>	<p>O que significa ler e escrever numa biblioteca? Como se constitui o sujeito leitor-escritor? Quais processos entram em jogo quando se está lendo? E escrevendo? Em que instâncias institui-se o leitor no texto escrito? No conjunto dos discursos já mencionados sobre a leitura/escrita, retomo a voz de Mikhail Bakhtin que, ao oferecer-lhes uma outra entonação, permite-nos pensar o espaço da biblioteca não só como uma instância cultural, territorializada, mas, fundamentalmente, como um espaço discursivo no qual se confrontam as mais diversas vozes. Focalizando a biblioteca em sua dimensão textual-discursiva, busco, a partir dos pressupostos da teoria enunciativa da linguagem desse autor, erigir uma concepção dos atos de ler e escrever em seus processos de construção no texto, assim como em suas formas de efetivação enquanto práticas socioculturais nas diversas esferas da atividade humana.</p>	<p>Leitura; Escrita; Biblioteca.</p>	<p>Educação</p>

3 | BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Banco de Teses e Dissertações Capes				
BLOCO 1 (B1) - 06 Teses/Dissertações; 1 selecionado				
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrita AND Educação				
Título	Autor	Mestrado/ Doutorado	Palavra-chave	Universidade
-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrita AND Educação				
-	-	-	-	-
(B1) Montagem AND Pensamento AND Escrever AND Educação				
Didática cinemática: escreleituras em meio à Filosofia-Educação	Ana Carolina Cruz Acom	M	Tradução; Didática; Cinemática; Escreleitura; Montagem.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(B1) Montagem AND Pensar AND Escrever AND Educação				
-	-	-	-	-
BLOCO 2 (B2) - 14 Teses/Dissertações; 2 selecionados				
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrita				
-	-	-	-	-
(B2) Montagem AND Pensamento AND Educação				
Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo. Educação e experiência.	Fabiano dos Santos	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Ceará
Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo. Educação e diálogo	Andrea Havt Bindá	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Ceará
(B2) Montagem AND Pensamento AND Escrever				
-	-	-	-	-
BLOCO 3 (B3) - 11 Teses/Dissertações; 0 selecionados				
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrita				
-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Educação				
-	-	-	-	-
(B3) Montagem AND Pensar AND Escrever				
-	-	-	-	-
BLOCO 4 (B4) - 13 Teses/Dissertações; 1 selecionado				

Banco de Teses e Dissertações Capes

(B4) Montagem AND Escrita AND Educação

Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?	Adriana Hoffman Fernandes	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio de Janeiro
--	---------------------------	---	---	--

(B4) Montagem AND Escrever AND Educação

-	-	-	-	-
---	---	---	---	---

BLOCO 5 (B5) - 455 Teses/Dissertações; 69 selecionados

(B5) Pensamento AND Educação AND Escrita

Coreogeografias	Angelica Vier Munhoz	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Aula, entre movimentos de vida-escrita-pensamento	Patricia Cardinale Dalarosa	M	Aula; Potência; Pesquisa; Pensamento.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia	Patricia Cardinale Dalarosa	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Escritas e sujeitos: histórias de inter-constituição	Cesar Donizeti Pereira Leite	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Estadual de Campinas
Por uma pop'escrita acadêmica educacional	Carla Gonçalves Rodrigues de Mesquita	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Mediação para apropriação da produção escrita subsidiada pelas tecnologias e mídias digitais	Juslaine Lucilia Mirkosz de Dallegrove	M	Produção escrita; Curso online; Mediação; Tecnologias e mídias digitais.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
O jornal escolar: escrita e pensamento	Marilda Edina Vellar Augé	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal de Pelotas
Corpo e escrita: linhas e entrelinhas da produção de conhecimento em sala de aula	Ana Cleide Silva de Souza	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Mas eu escrevi do meu jeito: histórias de construções de leituras e de escritas	Maria Noemi de Araujo.	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Banco de Teses e Dissertações Capes

Um exercício de pensamento: entre a fotografia e a escrita	Cesira Elisa de Favari	M	Carta; Exercício; Fotografia; Escrita; Conceito; Criação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara
Gestos de escrita: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola	Beatriz Fabiana Olarieta	D	Pesquisa; Experiência; Escrita; Gesto; Agamben.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Relação entre pensamento e linguagem na aprendizagem da leitura e da escrita em alunos iniciantes do ensino superior	Lacy Ramos Jube Ribeiro	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica de Góias
Abrir as palavras: porque a escrita pode rir também	Eliane Ribeiro Prado	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
“Escrever-te-ei... tu também me escreverás?” A escrita epistolar católica como prática docente: um olhar sobre Chiara Lubich e suas estratégias de formação	Maria José Dantas	D	Cartas de Chiara Lubich; Collegamento; Escrita epistolar católica; História da Educação Católica; Prática Docente de Chiara Lubich.	Universidade Federal de Sergipe
Leitura e escrita de futuras professoras: um estudo em uma escola de formação	Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho,	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
O letramento de crianças em processo de alfabetização em uma escola municipal.	Maria Helena Costa Braga Schmidt	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de São Paulo
Autoria e produção textual: um estudo sobre a escrita que tematiza a clínica	Simone Moschen Rickes	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Banco de Teses e Dissertações Capes

Da palavra falada à palavra da escola: um estudo sobre as orientações didáticas à alfabetização na cidade do Rio de Janeiro	Fatima Terezinha Spala	D	Alfabetização; Representação da escrita; Modos de pensamento.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Pensamento corpo: processo e docência e agenciamentos de um desejo criativo	Maria Theresa Lourenço Machado dos Santos	M	Pensamento; Corpo; Docência; Desejo; Criação.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Estudo sobre a relação entre a reversibilidade de pensamento e conceitualização da língua escrita na criança	Marisa Lomonaco de Paula Naves	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Estadual de Campinas
Formação universitária de professores para o ensino da linguagem escrita: um estudo a partir dos discursos didático-formadores	Elida Maria Fiorot Costalonga	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Encontros com a artescreta: composições com alunas de curso normal	Neila Görden Görden	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Projeto correspondência: o diálogo entre muitas vozes	Daniela Cristina de Carvalho	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia à distância: uma intervenção histórico-cultural	Rafael Fonseca de Castro.	D	Escrita; Consciência e controle; Intervenção Pedagógica; Educação à distância; Psicologia Histórico-Cultural.	Universidade Federal de Pelotas
Michel Foucault e um ensaio de pensamento: por um renomeamento da escrita pedagógica numa política de nós mesmos	Karina Mirian da Cruz Valença Alves	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal de Pernambuco

Banco de Teses e Dissertações Capes

Da morte e do morrer: a escrita de si por alunos da rede estadual paulista	Juriene Pereira da Silva	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade São Francisco
Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos	Daniele Miki Fuji-kawa Bozoli	M	Sistema SignWriting; Escrita de sinais; Educação de surdos; Aprendizagem e desenvolvimento; Apropriação conceitual.	Universidade Estadual de Maringá
Encontros, pensamentos e escritas de si: para além de uma formação acadêmica em arte	Viviane Costa Rodrigues	M	Encontro; Pensamento; Praça; Formação de si; Formação docente.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
Suspensões e desvios da escrita: travessias da filosofia na escola pública	Edna Olimpia da Cunha	M	Escrita; Filosofia; Escola; Experiência; Tempo; Scholé.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Escrever, inscrever, reescrever: reflexões sobre a escrita docente no Movimento de Professores da Pedagogia Freinet	Lucianna Magri de Melo Munhoz	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Estadual de Campinas
Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural	Sonia Regina da Luz Matos	D	Alfabetização; Filosofia da diferença; Escrita; Expressão.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Aquisição da língua escrita: um estudo em teses e dissertações de Santa Catarina - 1999/2008	Eliane de Oliveira Bittencourt	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade do Vale do Itajaí
A constituição da docência em blogs do Pibid: um estudo sobre os modos de escrita de si	Simone Selbach	M	Docência; Escrita de si; Blogs; Pibid.	Universidade de Caxias do Sul

Banco de Teses e Dissertações Capes

Fiandografia: experimentações entre leitura e escrita numa pesquisa em educação	Alice Copetti Dalmaso	D	Fiandografia; Leitura; Escrita; (De) formação; Educação.	Universidade Federal de Santa Maria
Cartas: uma possibilidade para o ensino do pensamento fenomenológico	Fabiola Freire Saraiwa de Melo	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Cartas, escrita e linguagem: a temporalidade em questão	Vivian Carla Calixtos Santos	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro
Letras: registro da forma de ser	Marcos Desan Scopinho	D	Cultura; Letras; Oralidade; Escrita; Alfabeto; Mercantil; Conceito.	Universidade Metodista de Piracicaba
A mediação pedagógica no ensino da escrita	Sonia Regina Sartori	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Metodista de Piracicaba
Ciranda de palavras, auroras de sentido: interação discursiva em sala de aula e construção da concepção da criança sobre a linguagem escrita	Luciana Martins Quixada	D	Criança; Linguagem escrita; Concepções; Interações discursivas.	Universidade Federal do Ceará
Ensino de filosofia e linguagem escrita: contribuições da filosofia na formação do jovem contemporâneo brasileiro	Marcelo Donizete de Barros	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de São Paulo
Otobiografia-escuta-estilo-escrita para a autobiografia e a autoformação	Eliete Borges Lopes	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Mato Grosso
Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita	Anelice Astrid Ribetto	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal Fluminense
Práticas culturais, leitura e escrita: o perfil de professores de educação infantil do município do Rio de Janeiro	Maria Clara de Lima Santiago Camões	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Banco de Teses e Dissertações Capes

A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita	Adriana Ferreira Gentil	M	Palavra; Linguagem escrita; Teoria Histórico-Cultural; Organização do ensino; Expressão do conceito.	Universidade Estadual de Maringá
O sujeito e a ficção da escrita: uma articulação entre psicanálise, literatura e educação	Juliana Radaelli	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de São Paulo
A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura	Regina Aparecida Loureiro Caroni	D	Complexidade; Subjetividade; Alfabetização; Fracasso Escolar; Ensino Fundamental.	Universidade Nove de Julho
Pensar em Deleuze: violência às faculdades no empirismo transcendental	Ester Maria Dreher Heuser	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Aprender como acontecimento: um estudo com Gilles Deleuze	Ana Paula Roos	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Vida como obra de arte: arte como obra de vida - Por uma pedagogia das afecções	Cynthia Farina	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal de Pelotas
Narrativas sobre a experiência de ensinar a escrever um gênero textual: um estudo fenomenológico	Maria Tereza Antonia Cardia	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Alfabeto espiritográfico: escrituras em educação	Maria Idalina Krause de Campos	M	Escrita; Alfabeto; Espiritografia; Valéry; Deleuze	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Um corpo-sem-órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa (em educação) pensa que é?	Cristian Poletti Mossi	D	Corpo-sem-órgãos; Sobrejustaposições; Pesquisas em educação.	Universidade Federal de Santa Maria
Nos caminhos de uma educação por vir: ressonâncias e deslocamentos em Deleuze	Pedro Erginaldo Gontijo	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Estadual de Campinas

Banco de Teses e Dissertações Capes

Subjetivações em meio à vida universitária: aprender inventivo num tempo de escrituras	Lisandra Berni Osório	M	Aprender inventivo; Subjetivação; Cartografia; Escrituras; Educação	Universidade Federal de Pelotas
Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?	Marcos da Rocha Oliveira	D	Criação; Aula; Pedagogia; Dramatização; Didática; Currículo.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Erro ortográfico: possibilidades e impossibilidades no funcionamento linguístico-discursivo	Adriana da Silva Vieira	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal de Alagoas
(B5) Pensar AND Escrever AND Educação				
Professorar perspectivado por entre cartas e conversas	Adriana Martins de Paula Araujo	M	Filosofar; Professorar; Pesquisar; Escrever; Cartas; Subjetividade; Perspectivismo; Dispositivo; Vida.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Biografemário de um aprender: "Escrituras em meio à vida"	Josimara Wikboldt Schwantz	M	Educação; Aprender; Filosofias da diferença; Projeto Escrituras; Biografemário.	Universidade Federal de Pelotas
Um modo de ler e escrever no EJA : oficinas biografemáticas	Larisa Da Veiga Vieira Bandeira	M	Educação de Jovens e Adultos; Oficinas biografemáticas; Leitura; Escrita; Tradução.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller	Luciano Bedin da Costa	D	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Caderno de exercícios: aprender, escrever e outras fantasias entre educação e filosofia	Luciana Kalil Santos	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Banco de Teses e Dissertações Capes

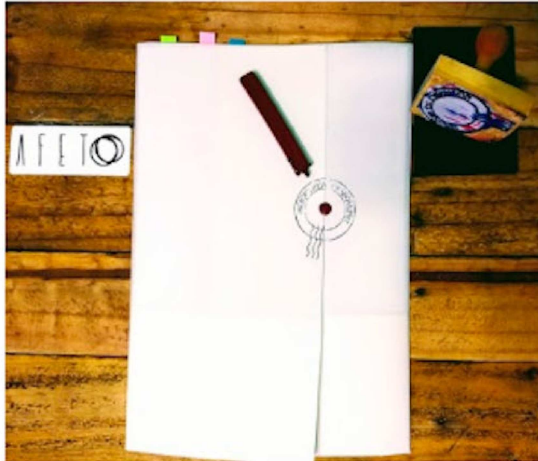
Filosofia com crianças na escola pública: possibilidade de experimentar, pensar e ser de outra(s) maneira(s)?	Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito	Vanderleida Rosa Freitas E. Queiroz	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade Federal de Goiás
Escrita autoral no ensino médio: desafios cotidianos	Gláucia Campos	M	Produção textual; Cotidiano escolar; Escrita autoral; Experiência; Cidadania.	Universidade de Sorocaba
Rastros das linhas menores de escrita	Fabiane Olegário	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de Santa Cruz do Sul
Poéticas do aprender: modos de inscrever a si mesmo no mundo	Tatielle Rita Souza da Silva	D	Poética do aprender; Experiência; Ética e estética da existência.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Fiar a escrita: políticas de narrativa – exercícios e experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. Um modo de existir em educação inspirado numa antroposofia da imanência	Ana Lygia Vieira Schil da Veiga	D	Corpo; Educação; Arte-manual; Antroposofia da imanência; Escrita acadêmica.	Universidade Federal de Juiz de Fora
Construindo caminhos na escritura de textos	Juliana Feldmann	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de Santa Cruz do Sul
A importância dos modelos nas atividades de escrita e a liberdade de criação	Elody Alexandrina Nunes Moraes	M	Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	Universidade de São Paulo

[CARTA APÊNDICE 2] - CARTA \ E-MAIL \ CONVITE

Carta | E-mail | Convite: Micropolítica dos Vaga-lumes

Escrevo para te convidar a lançar notas e palavras ao mar. Te convido para uma conversação, para uma correspondência. Meu nome é Elisandro Rodrigues e faço doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, sob orientação da Prof. Dra. Betina Schuler. Qualquer dúvida entre em contato: micropolitadosvagalumes@gmail.com.

*Obrigatório



514

1. Nome: *

2. Email: *

[CARTA APÊNDICE 3] - FORMULÁRIO CONVITE

Eu te direi agora por que te escrevo. Além de uma data, um endereço e uma assinatura, uma carta leva também uma mensagem. Cartas se escrevem porque alguém quer dizer algo a alguém. Assim, escrevo-te, leitor desconhecido, para te falar, ou te contar, de um presente. Não se trata, claro, de um patrimônio, porque isso de que eu quero te falar não tem dono. Não se trata tampouco de uma herança, porque a recepção disso de que eu quero te falar não requer nenhum título, nenhuma credencial, nenhum documento de identidade, nenhum testamento. Além disso, esse presente do qual quero te falar sempre te deixa livre para aceitá-lo ou para recusá-lo ou, simplesmente, para ignorá-lo. Quero te falar de garrafas lançadas ao mar, de notas escondidas nos vagões de trem, de ecos de ecos, de leituras que estouram rumo a um destino, ou a uma destinação, ou a um destinatário que nunca será seu, de palavras fecundas, de palavras escritas que eu gostaria de te dar a ler.

Jorge Larrosa, *Carta aos leitores que vão nascer*. Conferência de abertura do 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas, 2007, p. 11. **515**

Car@ Colega,

Escrevo para te convidar a lançar notas e palavras ao mar. Te convido para uma conversa, para uma correspondência. Meu nome é Elisandro Rodrigues e faço doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, sob orientação da Prof. Dra. Betina Schuler.

Venho, nesse processo de doutoramento, estudando os conceitos de montagem, escrita e pensamento. Meu projeto de pesquisa intitula-se *Micropolítica dos vaga-lumes: um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação*. Tenho como problema de pesquisa a seguinte questão: como se dá a montagem do pensamento e da escrita em programas de pós-graduação em educação?

Como comenta Larrosa, “cartas se escrevem porque alguém quer dizer algo a alguém”. Quero te dizer, e propor essa conversa, sobre os modos como escrevemos e pensamos nossas dissertações e teses. Já se perguntou algo assim: Como organizo o que leio? Como relaciono o que leio com o que escrevo? O que acontece entre o que leio e o que escrevo? Como conecto? Como a gente monta nosso texto? Como montamos o pensamento e a leitura para realizar a escrita? Como escrevemos em educação?

516

Gostaria de saber sobre esses procedimentos/métodos, sobre esses rastros de acontecimento minúsculos que compõem nosso pensamento e que vão se montando e se compondo de pedaço em pedaço, de fragmento em fragmento. Que tal? Topas realizar essa conversa através de cartas?

Podemos iniciar nossa conversa através do *e-mail* ou, se preferir, podes estar disponibilizando teus dados de correspondência, que te escrevo (Formulário: <https://goo.gl/forms/EsqMWp9gQ7a7G45w2>; *E-mail*: micropoliticosvagalumes@gmail.com). Nesse primeiro contato, encaminho o termo de consentimento.

Me despeço e fico à espera dessa nossa conversa.

Abraços,

Elisandro Rodrigues

[CARTA APÊNDICE 4] - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a:

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa *Micropolítica dos vaga-lumes: um ensaio sobre a montagem do pensamento e da escrita em educação*, desenvolvida por mim, Elisandro Rodrigues, aluno do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob a orientação da Profa. Dra. Betina Schuler. O objetivo do estudo é perceber como se dá a montagem do pensamento e da escrita em programas de pós-graduação em Educação.

Dessa forma, peço que leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, através de assinatura, sua participação neste estudo.

A pesquisa dar-se-á por meio de correspondências, preferencialmente pelo uso da carta, mas também podendo ser realizada por *e-mail*. Para tanto, desenhou-se o seguinte processo: a) verificar e encontrar *e-mail* de cada autor; b) encaminhar *e-mail* e disponibilizar nessa primeira carta-convite, *link* de formulário do *Google Docs* para a captação de dados e do aceite para a correspondência juntamente com o TCLE; c) verificar-se-á, nesse primeiro contato, a preferência para a correspondência; d) apesar de haver preferência pela escrita epistolar, coloca-se a possibilidade de correspondência por *e-mail*; e) quando eu receber suas informações, resposta do *e-mail*/carta-convite ou informações no *Google Docs*, será encaminhada uma carta, iniciando uma conversa sobre como se dá a montagem do pensamento e da escrita no percurso singular da escrita na pós-graduação em Educação. Sua colaboração ajudará a entender como estamos escrevendo e pensando em Educação.

De acordo com esse processo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. Você está ciente dos objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. Sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo. Nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes quanto da Instituição de

Ensino à qual estão vinculados/as, em quaisquer momentos de divulgação desta pesquisa.

3. As informações reunidas serão usadas unicamente para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar. As cartas estarão sob minha guarda por um período de cinco anos; após esse tempo, serão destruídas.

4. Os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Você pode solicitar informações a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados à pesquisa, por meio do *e-mail* micropoliticosvagalumes@gmail.com.

7. Você não terá nenhum tipo de despesa como participante do estudo, bem como nada será pago por sua participação.

518

8. Os riscos em participar dessa pesquisa são mínimos. Entre os riscos está prevista a possibilidade da reativação de memórias traumáticas, pensamentos e sentimentos desagradáveis como angústia, ansiedade e tristeza, em decorrência do processo de escrita dos trabalhos de tese e dissertação. Nesse sentido, se você verbalizar ou transparecer algum desconforto, retomaremos o sentido voluntário da pesquisa, informando a possibilidade de interrupção e desistência da participação a qualquer momento.

9. Você receberá duas vias deste Termo para assinatura: uma delas ficará sob seu poder, e a outra via será entregue a mim, pesquisador.

Agradeço sua atenção e disponibilidade, estando à disposição para qualquer esclarecimento decorrente deste estudo.

São Leopoldo, ___ de ___ de 201_.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do pesquisador

A vocês que leem,
A vocês que escrevem,
A vocês, apesar de tudo!

Como fazer um posfácio da escrita da tese *Montagem: por uma escrita em educação*? O que devo dizer? Talvez essa seja uma pergunta ruim demais. Porque talvez se trate de perguntar sobre como escutar o texto em tempos de tagarelice, opinião, discursos de ódio e absurdos de várias ordens. O que quer uma tese romanceada, um romance problematizador que pergunta pela montagem do pensamento e da escrita em educação? O que pensar de um projeto de tese denso teoricamente, que parte de uma revisão extensa da bibliografia para achar seus intercessores e conversadores de cartas? O que pensar desse texto que já foi tese, cartese e que se transforma em romance problematizador em suas importâncias para a educação?

Não se trata de uma escrita sobre a escrita. Trata-se de uma escrita que busca criar-se na escrita e montar um pensamento possível como um ar fresco para continuar existindo com dignidade. Por isso, no *Projeto de pesquisa*, arma-se com toda uma estocagem de provisões para realizar essa viagem. Não para ficar guardada, como dizia Sêneca. Para ser utilizada, quando necessária. E como foi necessária. Os conceitos de pensamento e escrita são amarrados pelo conceito e pelo procedimento da montagem, para pensar a escrita acadêmica em educação, através da conversação por cartas. **519**

E não sei se o importante é classificar em romance, porque *me gusta* pensar essa escrita como uma tese de doutorado que busca funcionar como um caderno de anota-montagem-ações. Cadernos tão importantes para esse Grupo de Pesquisa. Cadernos, algo gasto, fora de moda em tempos de *tablet* e *smartphones*. Outro dia ouvi que somente o pessoal das humanidades usava ainda cadernos. Senti-me elogiada.

O que é importante é que se trata de uma escrita que busca operar com um pensamento diferencial, para mudar o que se pensa e o que se está sendo. Elisandro, Drean, Sr. Key Word e tantas outras multiplicidades que aqui habitam trocaram cartas e puderam traçar linhas do que se está viven-

do quando se escreve em educação em cursos de pós-graduação no Brasil. Alguns sintomas importantes para serem desmontados: aceleração e tempo entupido; necessidade de resistência a um presente neoconservador e reacionário; professores que escrevem sobre e em educação; forças do neoliberalismo no contemporâneo, superdesempenho e produtivismo; intercessores; bloqueio na escrita; adoecimento, entre tantos outros.

520

Para isso, essa carta, romance, tese cria algumas imagens para deslocar a escrita mais reflexiva e representacional, tal como uma interrupção para dar passagens para outras coisas. Uma tese que questiona pela pergunta ética e política de como, o que e para quê escrevemos em educação. É possível que, tradicionalmente, as pessoas se importem mais com o que estamos escrevendo e para quê. E talvez aqui esteja a boniteza do detalhe dessa tese, que se encanta e dá importância ao como, porque arrastaria o conteúdo e também a finalidade. Por isso a pergunta começou a se deslocar de que imagens criamos na pesquisa em educação para ficar atenta aos detalhes de como estamos vivendo esse processo da escrita e do pensamento. Daí que o foco tenha se detido nesse como; por isso a escuta atenta a como os colegas estão pensando e vivendo a escrita em educação, sejam colegas que estão fazendo mestrado, doutorado, ou professores universitários, como Larrosa e Didi-Huberman. Drean, em meio a tantas caminhadas, tantas idas e vindas, leituras, vinhos, cartas, estava interessado em produzir uma forma que pensasse a escrita de outras maneiras. E, para isso, aproxima autores e conceitos não tão usuais ao campo da educação, tal como o conceito de montagem de Deleuze e, principalmente, de Didi-Huberman. Porque para ele a escrita é um conceito pedagógico, ao menos foi como fui afetada por sua escrita. A escrita que fala da formação, da coleção de saberes, do exercício do pensamento. E por tomar a escrita como conceito pedagógico, Drean racha essa palavra com o procedimento da montagem para experimentar outras combinações possíveis com ela. Então, um romance tese da educação, porque toma a escrita vinculada à vida e ao pensamento. Aqui uma questão de territorialização. Tomar a escrita para a educação a partir da sua potência de pensamento, em tempos de elogio à burrice (que não é cômica, já dizia Wislawa Szymborska). Daí a importância do caderno de notas, uma antiga tecnologia escolar da atenção; uma engenhoca do entre: entre professor e aluno; entre doutorando

e orientadora; entre oralidade e escrita; entre autores; entre temporalidades e espacialidades. Entre.

Todavia, não se pensa e não se escreve fora de uma temporalidade, talvez a questão mais forte ao longo da tese. Para isso Elisandro fala desse ato perigoso de pensar e das multidões que escrevem com ele, sempre com seus caderninhos, fazendo anotações, escrevendo frases, copiando citações, montando esquemas, registrando referências, às vezes caindo da cadeira. Do excesso precisou em um primeiro momento, como que da necessidade de arrancar-se de si a ferros.

Dá uma escrita que não busca construir universais, mas perguntar por formas que possam extrair mais vida quando se escreve em educação. E o quanto de beleza é possível se descrever nas sutilezas dos encontros que se dão nas temporalidades de um mestrado e de um doutorado? Encontros com autores, conceitos, livros, imagens, aulas, professores, orientadoras, colegas, grupos de pesquisa, eventos, filmes, peças, entre tantos outros intercessores sem os quais seria impossível pensar e escrever.

E escrever a partir disso tem a ver com “ler a sorte”: deixar-se vulnerável. Isso porque a montagem, muito diferente de um quebra-cabeças, não tem uma imagem *a priori* a ser apenas remontada. A montagem, operando com o pensamento não dogmático, pode funcionar como procedimento filosófico que permite atravessarmos, conforme vemos nas cartas, as ciências da educação, as artes, a filosofia e muitos outros na composição de um problema em educação. Porque é disso que se trata, da criação de problemas que dão dignidade às perguntas e às respostas. Assim, podemos pensar na potência de escritas em educação enquanto aparelhos concretos de pensamento, que exigem sempre uma conversa demorada com a tradição, com a coleção de saberes acumulados e, a partir de novas composições, a criação de arranjos novidadeiros que nos permitam ampliar o que pensamos em educação. E por isso também se constitui na possibilidade um gesto político, quando levanta os sintomas do presente para perguntar o que estamos fazendo de nós mesmos vivendo a educação dessas formas, ou seja, o procedimento da desmontagem. E o quanto isso envolve a criação artística, nessa artesanaria que sempre implica a criação de outras possibilidades de existência. Uma micropolítica dos vaga-lumes, que escancara produções escritas com a finalidade da publi-

cação, do ranqueamento e do exibicionismo nas vitrines das redes sociais e dos currículos lattes, com todas as patrulhas morais e disciplinares a que se tem direito. Desse modo, coloca-se a pergunta tão dura: o que estamos fazendo de nossas vidas?

E, assim, Drean se perguntava: e como cartografar essa montagem do pensamento e da escrita em educação? Criando uma linguagem sensível ao entre em vez da busca de categorias preestabelecidas. Essa foi a premissa inicial. Em tempos de declínio da experiência, como já nos alertava Walter Benjamin, como dar espaço para essas experiências compartilhadas e como inventar uma língua que tornasse isso possível?

Daí que se fez um roubo: roubou-se o a montagem para funcionar como um conceito pedagógico, envolvido no exercício do pensamento, no exercício de si via escrita na universidade. Em tempos em que as universidades vêm sendo tão dura e covardemente atacadas no Brasil, trazer essas cenas também se faz ato de resistência para mostrar o quanto de vida ainda pulsa nesses encontros que se dão nesse espaço ainda tão fértil para o pensamento e para a existência. Lutamos tanto para que tenhamos liberdade quanto ao conteúdo de nossas escritas. Drean luta pela liberdade de que o que está dito e escrito possa não ser disciplinado apenas por um modo dado como “o” modo da escrita acadêmica. Um texto acadêmico precisa ser generoso e entendível. Mas isso não garante que dará o que pensar. Se há fortes lutas por narrativas no Brasil, a forma é aqui uma questão para Elisandro.

522

Por isso caderno de notas e cartas. O que aqui nos interessa é mostrar a potência de conversação, de formação, de compartilhamento da experiência pelas cartas, também um procedimento pedagógico. E por isso essa tese romance mostra os movimentos do seu próprio pensamento, em vez de apenas falar teoricamente sobre a escrita e o pensamento, como que biografando para poder respirar. A coragem de ser um borrador, o lugar do ensaio.

Então poderiam nos perguntar: mas, pois, o que diferencia uma escrita acadêmica das demais escritas? Essa questão se esvai quando do início da leitura do texto: ler escrevendo, escrever lendo, ler e escrever estudando, ler tomando notas, ler escrevendo aos outros, colecionando saberes, exercitando o pensamento, arriscando-se a pensar.

Em um evento chamado *Conversações Cartográficas*, um ex-aluno de iniciação científica me disse que pensava em tocar uma música que não existia. Fiquei confusa. Ele foi generoso e me explicou. É claro! Precisa de coletivo, de conversação, de tempo, de experimentação. E de coragem. A música não era assim apenas uma tarefa a ser executada, era um problema a ser vivido. Assim como a escrita aqui o é.

Mas essa não é uma escrita de Narciso que não gosta do que não é espelho. É uma escrita que busca descrever essas multiplicidades que entram na tese em tempos de uma sociedade de controle, já com muito mais características de superdesempenho. Como existir como um professor ou uma professora que escreve da educação, na relação com essa atualidade que nos cabe?

Por isso Elisandro arquitetou um plano para escrever, para viver, para escapar de algumas figuras, tal como a do tagarela que só tem opinião (no mundo do elogio às opiniões) e a do erudito que se entope e entope mas não faz nada com isso, perigos ao pensamento e à leitura, segundo Nietzsche. O filósofo, apesar de aqui não aparecer, empresta para Drean o procedimento bovino da ruminação. Sem ruminação não há interrupção, só uma continuidade passiva adoecida de si que nunca tem tempo de parar, segundo Byung-Chul Han.

523

Assim, essa Tese se perde nas bibliotecas e se mistura a elas. Outro espaço atacado em nossos tempos, conforme Nuccio Ordine. Mas Elisandro se embrenha nas bibliotecas de formas variadas para construir sua mesa de montagem, sua tábua de montagem. Uma escrita montagem pensando o seu tempo. Elisandro, Key Word, Drean estão pagando caro. Todos nós estamos. Há aqueles que nem têm o que pagar e quem nem mesmo entram nessa conversação. Mas não se trata da indignidade de falar pelos outros; trata-se de estar dignamente com os outros e consigo mesmo. Por isso não diz do autor, da identidade, da essência de quem escreve, mas de uma escrita com uma multiplicidade que nos habita, que habita nossas existências. Daí a potência ética e política dessa carta.

Assim, quando Elisandro fala, em sua tese, de ficção, não se refere a isso como o contrário do real da representação. Não significa dizer que há verdade e conhecimento de um lado e ficção de outro. Pelo contrário, mas

que o que escrevemos são ficções a partir de condições específicas de possibilidade. Isso porque, para Foucault, o conhecimento é sempre da ordem da violação e não do reconhecimento. Por isso a escolha por uma linguagem mais afirmativa, que, quando tomada como invenção, pode produzir efeitos interessantes de criação. Quando Elisandro desmonta o próprio conceito de montagem, quando desmonta e remonta as conversações com as cartas, levanta sintomas do contemporâneo, sintomas sobre o que estamos nos tornando, e transforma a montagem da escrita em um conceito pedagógico. Se entendemos que a escrita não é um lugar acomodado, mas um lugar a ser criado para que possamos habitar, entendemos que a escrita que funde educação, literatura e filosofia não se trata apenas de uma ilustração, mas pode vir a funcionar como uma linguagem possível da experiência do pensamento e de vida.

Betina Schuler

26 de novembro de 2019.



