



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

VARIAÇÕES DA FORMA NA CENA EDUCACIONAL:
experimentação e corpos (im)possíveis

ANA RITA QUEIROZ FERRAZ

Salvador-Bahia
Maió/2013

ANA RITA QUEIROZ FERRAZ

**VARIAÇÕES DA FORMA NA CENA EDUCACIONAL:
experimentação e corpos (im)possíveis**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação – DEDC I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Profa. Orientadora Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas

Salvador
24 de Maio/2013

TERMO DE APROVAÇÃO

ANA RITA QUEIROZ FERRAZ

VARIAÇÕES DA FORMA NA CENA EDUCACIONAL: Experimentações e corpos (im)possíveis

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau em Doutor em Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, pela seguinte banca examinadora:

Maria de Lourdes Soares Ornellas, Professora-Orientadora _____
Doutora em Educação – Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Alex Sandro Leite _____
Doutor em Filosofia – Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Dante Augusto Galeffi _____
Doutor em Educação – Universidade Federal da Bahia, Brasil

Manoel Carlos Cavalcanti de Mendonça Filho _____
Doutor em Educação – Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Maria Olívia de Matos Oliveira _____
Doutora Calidad y Procesos de Innovación Educativa – Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Sueli Ribeiro Mota Souza _____
Doutora em Ciências Sociais – Universidade do Estado da Bahia, Brasil

*Maria Eduarda
sempre*

AGRADECIMENTOS

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPBESB –, pela subvenção para desenvolvimento deste estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, pelo apoio para finalização desta pesquisa.

Ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica pela oportunidade de estágio na Universidade de São Paulo.

À minha orientadora, a professora Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias, pela confiança e paciência.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação, Psicanálise e Representações Sociais, pelo acolhimento.

Aos meus mestres Carlos Petrovich e Mercedes Cunha pela presença constante.

Aos professores, professoras e estudantes que aconteceram na minha história.

Aos meus pais, Maria Lúcia Ferraz e Juracy Francisco Ferraz, pelas suas bênçãos e amor incondicional.

Ao meu companheiro Basílio Boarin Neto por não me deixar desistir. Por persistir amorosamente ao meu lado.

Aos que estiveram por perto, familiares e amigos. Cada um sabe da minha gratidão.

Tudo começou com um sim.
Clarisse Lispector

RESUMO

Esta tese trata da variação das formas na cena educacional, a partir da experimentação. Traça cartografias, ressaltando o determinismo da representação e a fabricação de “corpos dóceis e úteis” pelas políticas de forças baseadas na reconhecimento. Investiga situações nas quais as tensões entre as forças da reconhecimento e forças livres produzem *des-figurações* nos esquemas simplificadores e fixadores de formas, resultando em corpos intensivos e produtores de potência. Pelo caráter de *pesquisa-experimentação* levanta questões sobre a pesquisa e o pesquisar, bem como sobre um modo de escrita possível na variação, porquanto produza rasuras na representação. Apresenta o objeto como uma nuvem de virtuais que se efetua na medida do desenrolar da pesquisa, demandando uma implicação radical do pesquisador com o plano da imanência. Propõe, para além da formação, a *des-figuração* como estratégia para fugir ao essencialismo do sujeito e à produção social das *forma-academia, forma-escola, forma-professor, forma-pesquisador-escritor, forma-aula, forma-aluno, forma-curriculo*. Reconhece a variação como o que vige “entre” a arte, a educação, a filosofia e a ciência. Para tanto, trabalha com ideias de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Luis Fuganti, Mikhail Bakhtin, dentre outros.

Palavras-chave: Educação, arte, experimentação, corpo.

RÉSUMÉ

Cette thèse traite de la variation des formes dans la sphère éducative, à partir d'une expérimentation. Elle trace des cartographies, soulignant le déterminisme de la représentation et de la fabrication des "corps doux et utiles" par les politiques des forces basées sur la connaissance. Elle recherche les situations dans lesquelles les tensions entre les forces de la connaissance et les forces libres produisent des défigurations de nos schémas simplificateurs et fixateurs de formes, produisant des corps intensifs et générateurs de puissance. A travers le caractère de *recherche-expérimentation* favorise des questions sur la recherche et la méthode de recherche, comme par exemple sur un mode d'écriture possible dans la variation, produisant des erreurs dans la représentation. Elle présente l'objet comme un nuage virtuel qui rend la mesure des progrès de la recherche, exigeant une implication radicale du chercheur sur le plan de l'immanence. Elle propose, au delà de la formation, la dé-figuration comme une stratégie pour fuir l'essentialisme du sujet et de la production sociale de la *forme-académique*, *forme-école*, *forme-chercheur-écrivain*, *forme-enseignant*, *forme-cours*, *forme-élève*, *forme-curriculum*. La thèse considère la variation qui prévaut "entre" l'art, l'éducation, la philosophie, et la science. Par conséquent, en travaillant avec les idées de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Luis Fuganti, Mikhail Bakhtine, entre autres.

Mots clés: Education, art, expérimentation, corps .

ABSTRACT

This thesis deals with the variation of forms in the educational scene, from the experimentation. It traces cartographies, emphasizing the determinism of representation and production of "docile and useful bodies" by political forces based on recognition. It investigates situations in which the tensions between the forces of recognition and free forces produce disfigurements in simplifying schemes and fixative forms, resulting in bodies with intensive and power producers. For the character of *research-experimentation* raise questions on the research and searching, as well as on a way of possible writing in the variation, inasmuch as it produces erasures in the representation. Displays the object as a virtual cloud that makes the extent of the progress of the research, demanding a radical implication of the researcher with the glides of immanence. Proposes, in addition to training, the disfigurements as a strategy to escape the essentialism of the subject and the social production of *form-academy*, *form-school*, *form-researcher-writer*, *form-teacher*, *form-class*, *form-student*, *form curriculum*. Recognizes the variation that prevails "between" art, education, philosophy, and science. Therefore, working with ideas from Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Luis Fuganti, Mikhail Bakhtin, among others.

Key-Words: Education, art, experimentation, body.

SUMÁRIO

<i>Aberturas</i>	11
<i>Entre folhas I</i>	14
Clichês. – As formas na cena educacional. - Políticas de reconhecimento e de representação. - Experimentação. - Escrita de corpo. - Corpos Intrusos. - Devir-criança. - Encruzilhadas estético-culturais. - Festa. - Devir-criança. - Devir-monstro. - Des-figurações. – Bufões. – Capoeira.	
<i>Entre folhas II</i>	67
Figura e Figuração. – Forma-homem. – Rosto. – Senzaleiros. – Ensaiar uma escrita na academia. – Forma-professor. – Forma-aula. – Antropofagia. – A terceira margem: entremeios. – Furar circos.	
<i>Entre folhas III</i>	114
Manifesto anti-inclusão. – Anômalos e monstros no arquivo. - Respirando monstruosidades. - Perspectivas em Movimento. – Teatro Espontâneo e riso. Ato Vivo.	
<i>Saídas</i>	159
<i>Referências</i>	172

aberturas

O melhor prólogo é o que contém menos coisas, ou o que as diz de um jeito obscuro e truncado¹.

Vou escrever sobre as formas na educação. Vou escrever sobre as forças na educação. Para tanto, esforçar-me-ei por me instalar na “imanência” dos corpos. Numa vida. Pela escrita. Produzir acontecimentos, potências, singularidades. Desvios. Múltiplas corporeidades. Forças que fazem o grito. O grito que vem de mim.

Enquanto componho, busco a exuberância do espírito e da carne. Corpos: intensivo, perturbador, sensível, poético, estranho, erótico, intruso, monstruoso. Corpos que surgem como experimentações que se inventam a si mesmas. Desestabilização de hábitos. Exaltação de intensidades. Desorientações e desorganizações. Deformações, acasos e acidentes. Ritmos, modulações e espasmos, na secreta aliança entre a arte, a ciência, a filosofia e a educação. Entre. Corpos (in)conformes.

Ofereço uma escrita carregada de receios. Receio de gritos. Receio do corpo organizado. De um meu ego. De palavras inúteis. Da ausência de silêncio. Receio de não ser intensa o suficiente para provocar ruptura de formas clichês presentes no discurso pedagógico e na minha própria maneira de habitar o mundo.

Temo o meu gosto pela vontade de verdade. E de método. Temo não saber por onde seguir. Temo os meus vícios de interpretação e de representação. Temo o meu espírito grave. Temo o irreconhecível e o impensável. Temo correr riscos. Temo a minha preguiça e o meu pudor para causar embaraços. Temo o meu gosto pelos acordos. Pelas concessões e conclusões. Reconheço o meu apreço pela opinião e pelos poderes.

Desejo, pois, inventar proposições. Desejo imergir no campo da educação e nele criar brechas para multiplicação de “devires minoritários”. Desejo a perversão da formação. Uma formação como *des-figuração* do Rosto. Desejo a crueldade do riso. Desejo problematizar a existência. Habitar entre margens. Ato de resistência. Educação desobediente. Escrita de corpo.

¹ MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Porto Alegre: L&PM, 1997. p. 13.

Você pode pintar o horror, perguntaram-lhe. Não, objeta Bacon, não o horror, o grito. E por que o grito? Porque “as forças que fazem o grito [...] não se confundem de modo algum com o espetáculo visível diante do que se grita”².

O que segue, segue por vias pouco convencionais. Segue desde a necessidade despertada pela imersão no campo da pesquisa entre a arte, a educação, a filosofia e a ciência. O que segue são narrativas de experimentações.

Seguem cenas da vida escolar e universitária. Segue a minha história de formação, ou como acontece uma *professora-pesquisadora-escritora*. Também um modo singular de fazer pesquisa por entre a dureza das formas acadêmicas.

Por entremeio intercalei marcas retiradas aleatoriamente de livros que li; também de outros que apenas guardo para algum tempo. Igualmente de músicas que ouvi.

Muitos conceitos foram subtraídos de pensadores consagrados pela academia. Alguns eu consegui *des-figurar*; a maioria, não. Quando de primeira citação defini os termos deslocados. Depois prossegui com eles sem distingui-los com negrito ou aspas. Utilizei o itálico para ressaltar composições incomuns na nossa língua.

Ao tratar da cena educacional digo da educação formal. Segue o que pude flagrar.

Os capítulos, que chamei de *entre folhas*, podem ser lidos em separado. Todavia, a tese deixa-se ler na forma corrente.

Utilizei o gênero masculino para me referir às formas instituídas; às políticas de força em curso na universidade e na escola, que atuam para controlar e reduzir a variação. Ainda que não se trate de uma escolha de gêneros, a opção propositada pelo masculino implica ressaltar a hegemonia de um discurso único, egocentrado e falocêntrico.

Esta tese não é uma tentativa de extrair um sentido do acontecido através da linguagem e do pensamento expresso por palavras, na medida em que a variação enseja outros modos de se dizer. Inventei aproximações entre os planos da experimentação e da linguagem. Segue, pois, um ensaio produzido como composição de formas que guardam em si tensões da potência e da variação que as constituem.

² FONTES FILHO, Osvaldo. Francis Bacon sob o olhar de Gilles Deleuze: a imagem como intensidade. **Revista Eletrônica Estética**, n. 3, set/dez 2007. Disponível em: <http://www.revistaviso.com.br/pdf/Viso_3_OsvaldoFontesFilho.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

entre folhas 1

Ai! que preguiça!³

Em resposta a um comentário sobre a pobreza da sua escrita, Nelson Rodrigues respondeu: “Meus diálogos são realmente pobres. Só eu sei o trabalho que me dá empobrecê-los” (BOAVISTA, 2012). No manifesto por um teatro pobre, Jerzy Grotowski propôs a eliminação de tudo o que é supérfluo, até que reste apenas ator e plateia (MARBACK; PIZZINI, 2009). A busca pela pobreza nas artes plásticas resultou no minimalismo. Estamos cansados do Mesmo. Da repetição. Do excesso de clichês.

D.H. Lawrence, citado por Deleuze (2007), narra a luta de Cézanne contra os clichês. Após 40 anos, diz Lawrence, Cézanne conseguiu “conhecer plenamente uma maçã, um vaso ou dois” (p. 92). O escritor narra como Cézanne atirava-se sobre eles - os clichês - deformando-os, maltratando-os, parodiando-os, arrancando-lhes todas as forças e conteúdos. Afinal, obteve sucesso com as naturezas mortas. Mas, ainda assim, morreu inconformado.

Outro pintor, Francis Bacon, também citado por Deleuze (2007), optou por lançar “marcas livres” desprovidas de qualquer intenção ilustrativa ou narrativa, no interior da figura pintada. Também usou como estratégia borrar as imagens com uma vassourinha ou escova, para destruir a representação que nascia, a fim de que o imponderável pudesse ter uma chance.

Nelson Rodrigues também não recusava os clichês. Afirmava a sua força, intensificando-os a ponto de produzir um efeito paradoxal. Partia do lugar comum, do popular ou do erudito, criando e ao mesmo tempo denunciando situações e pessoas-clichês para resvalar no ridículo, indo do clichê trágico ao melodramático. Pelo clichê, ele subvertia o jogo social, exagerando o particular e o irrelevante, enquanto produzia disparates e absurdos, incluídos de modo extravagante no conceito geral. Por outro lado, sem abandonar a generalidade, particularizava-a até o improvável (ARMONY, 2012). Nelson Rodrigues brincava com os clichês.

Clichês são percepções já prontas, são lembranças, são o já pensado, o já dito, o já escrito, enfim, o já representado que se interpõe num regime discursivo e imagético. Clichê é, ainda, uma placa de zinco gravada fotomecanicamente utilizada como matriz para produção de imagens e textos tipográficos (FERREIRA, 1999). Diz-se assim, pois, de tudo o que é produzido em série e que provém de uma mesma matriz-padrão. Os clichês povoam esta página em branco, como uma espessura anterior à minha escrita. Não há, pois, superfícies virgens,

³ ANDRADE, Mário. **Macunaíma**: o herói sem caráter. 20. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pós-Memória, 1984. p. 15.

diz Deleuze no livro “Francis Bacon: Lógica da Sensação” (2007, p. 19): “A superfície está investida virtualmente, por todo tipo de clichê com os quais se torna necessário romper”.

Na educação, poderíamos dizer que o clichê produz discursos, esquemas de percepção e práticas que inviabilizam o encontro⁴ e o livre pensar, aprisionando e enfraquecendo forças que atuariam na invenção de novos arranjos vitais. Digamos que se trata da ditadura das convenções pedagógicas. Entretanto, é também o clichê que nos integra aos espaços institucionais, oferecendo-nos um relativo alento e segurança na identidade diante da variação contínua do viver. Costumo brincar, perguntando aos grupos de professores da escola básica se sabem quais os quatro pilares para uma educação do século XXI. Em coro respondem: “aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser”. Lição na ponta da língua. Não percebem a artificialidade do conjunto, contudo.

Esta conformidade, todavia, desde um grau mínimo de variação desanima a nossa potência, que nada tem a ver com poder e com dominação. A potência tem a ver com a efetuação daquilo que podemos: em corpo, movimento e pensamento. E na medida em que não a atualizamos, desvitalizados, entristecemos. Atualizá-la implica produzir e inventar: corpo, movimento e pensamento. Pela experimentação.

Nelson Rodrigues, Cézanne e Bacon aventuraram-se nesse mundo das percepções pré-concebidas e ainda que não tivessem clareza do como fazer o que desejavam, produziam no interior dessa voragem de formas duras, variações que corrompiam o padrão oficial. Imergiam dessa experiência, trazendo consigo um traço, uma palavra, um gesto, ou como diz Lawrence sobre a produção de Cézanne, “o caráter maçãnesco da maçã”. Um traço, uma palavra, um gesto, são constantes da variação, sem as quais, contudo, o processo de criação não se efetuariam.

Tudo é forma, afirma o crítico de arte Focillon, resgatado por Calabrese (1999) no livro “A Idade Neobarroca”. A vida é forma. Forma em variação que poderá ser mais ou menos estabilizada, e ainda assim sujeita a *trans-formações*. Formas que atravessam outras formas e competem entre si. Calabrese (1999) faz ponderações sobre a questão da forma. Para ele, estas transformações morfológicas, ou princípios de organização dos fenômenos, estão estreitamente vinculados a juízos de valor, produzidos pelas manifestações estéticas de uma sociedade/época, sem qualquer equivalência a uma periodização histórica. Sugere, então, pensarmos como coexistentes o sistemas Clássico e Barroco, como expressões da forma - coexistência que denomina Neobarroco. E cada um destes será mais ou menos predominante a partir

⁴ Como atravessamento de forças múltiplas e heterogêneas.

de acordos/tensões promovidos pelas políticas de forças que se efetuam como fenômenos culturais e de mercado.

Se por um lado a estética Clássica prima pela estabilização e normatização das formas - pela ordem e pela simetria -, a Barroca tende à assimetria e à extravagância de formas, ritmos e dinâmicas, bem como à intensificação das paixões, à desordem e às irregularidades. Entretanto, Calabrese (1999) considera que uma estética Neobarroca se alastra no “ar dos tempos”, podendo ser observada em teorias científicas – a exemplo dos fractais, teoria do caos e da complexidade -, bem como em produções outras nos campos das artes, da literatura, das tecnologias digitais e da filosofia. O fato é que o Neobarroco ao romper com a dicotomia Clássico x Barroco, valoriza formas instáveis e pluridimensionais, desarmônicas e assimétricas; e para além das categorias de espírito, sobressaem-se categorias de forma (expressão/conteúdo).

Não se trata, por isso mesmo, de negar as formas na educação, mas de reconhecer a sistematicidade ordenada e o controle da variação através dos clichês. A variação será, pois, modulada pelas políticas de forças em curso. E os clichês representam essa tendência à estabilização das formas pela representação do Mesmo, ou a efetuação de forças que se referenciam em juízos morais para produção e organização dos discursos e práticas sociais e pedagógicas.

Como estratégia para deformar os esquemas-clichês na educação formal optei pela experimentação e por uma escrita ensaística de ritmos irregulares. Ambas são afetações neobarrocas, na medida da implicação radical com a vida, ou melhor, com “uma vida imanente”, grau máximo de complexidade e de variação. Logo, tanto o meu percurso quanto esta minha escrita (compreendo que a escrita está no *continuum* deste “em-curso-pesquisa”, produzindo igualmente variações) tornaram-se esforços para inventar ritmos e movimentos que escapem às políticas de demarcação, de estabilização e de fechamento de formas e de funções na educação.

Estamos acostumados a pensar a forma a partir de linhas cheias ou preenchê-las, quando vazadas, por um artifício de clausura⁵, para garantia da harmonia e do equilíbrio do conjunto, tudo compatível com uma estética Clássica. Por exemplo, a noção de objeto na pesquisa. Podemos concebê-lo a partir de um conjunto de conceitos universais dados a priori no plano da organização, em oposição à noção de sujeito e a partir do controle da variação – modelo frequente nas pesquisas acadêmicas. Contrariamente, o objeto realiza-se como uma nu-

⁵ Trata-se de uma das leis da Psicologia da Gestalt. Clausura ou “*fechamento*” refere-se ao princípio de que a boa forma se completa, se fecha sobre si mesma, formando uma figura delimitada. Relaciona-se ao fechamento visual, como se completássemos as linhas vazadas de um objeto.

vem de virtualidades⁶ que se atualiza na experimentação, portanto, constituído no plano da imanência⁷, mas também da organização, pela escrita - uma escrita na qual o objeto não cessa de se atualizar. Mas é fato que a acomodação a uma forma resulta em de zonas de conforto, a partir da ordenação perceptiva para configuração do todo, mantida por uma política de forças que não desiste de se efetuar em discursos, práticas e normas que regulam modelos representacionais orientadores de uma *forma-pesquisa-pesquisador*.

Acolhendo a variação, no trajeto deste estudo, deparei-me com questões não tanto originais quanto produtoras de composições singulares, relativamente à saída dos clichês pela experimentação, e a partir dos próprios clichês porque, afinal, toda reação contra clichês só produz mais clichês (DELEUZE, 2007). Isso resultou, enquanto na experimentação, vale ressaltar, no desenho de cartografias com quocientes de variação calibrados pela e na própria vivência - que não prescindia do confronto com linhas duras – e que denominarei de *pesquisa-experimentação*. Cartografar, por essa maneira, me exime da interpretação enquanto requer de mim a sensibilidade apurada e a imersão radical no plano da imanência para identificar linhas e traçados que transversalizam a educação.

Tenho ganas de gritar dentro da cabeça⁸.

Há um pequeno conto de Jorge Luis Borges (2010) que trata “Do Rigor da Ciência”, de mapas e de cartógrafos. Narra como a arte da cartografia atingiu tal perfeição que os cartógrafos fizeram um mapa do Império do tamanho do próprio Império, coincidindo com este ponto por ponto. As gerações que seguiram compreenderam, todavia, a inutilidade do mapa, deixando-o entregue ao tempo. Até que subsistiram apenas as suas ruínas.

O mapa dava ao Imperador a clareza dos seus domínios e o controle sobre eles. A imensa folha estampada cobria toda a extensão do império: suas florestas, desertos, rios, vilas e moradores, como se tudo e todos vivessem sob uma imensa cobertura opaca. As florestas, deser-

⁶ Na obra de Deleuze o virtual não se refere à reconhecimento, como algo que espera para ser (re)conhecido. É potência. São intensidades livres que circundam o atual, mas que necessariamente não se atualizam.

⁷ No texto “Imanência: uma vida” Deleuze, reiteradas vezes, repete a pergunta “o que é a imanência?”, à qual responde: “uma vida”. Assim sendo, o imanente não é imanente a algo. Diz ele: “Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência e beatitude completas”. O artigo indefinido remete a uma vida Impessoal e singular, ou seja, remete ao “puro acontecimento”, nem exterior e nem interior, sem dados de subjetividade e mesmo de objetividade. Uma “vida singular imanente a um homem que não tem mais nome e que, apensar disso, não se confunde com nenhum outro” (DELEUZE, 2012).

⁸ PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Campinas: UNICAMP, 1994. v. 2, p. 300. (Coleção Viagens da Voz).

tos, rios e vilas estavam lá: eram simbolizados pelos traços precisos dos homens de ciência. A vida era as marcas de tinta fixadas no papel.

Mas chegou o dia em que as tais cartas já não importavam: os mais jovens compreenderam ser impossível e estéril o empreendimento ambicionado pelo Imperador – a correspondência exata entre mapa, território e Império. A cartografia real absolutizava lugares e prescindia do tempo. O tempo era a variação contínua das estações e das novas gerações; e por isso, implacável, transformou o mapa em ruínas. Nestas, finalmente, podiam-se entrever as tensões entre o domínio da coroa e o que pulsava vivo no reino.

Os cartógrafos do Imperador imprimiram à Disciplina Cartográfica um rigor que se traduzia na precisão de uma escala 1/1. Rigor refere-se a tudo que é preciso, exato, infalível, portanto, àquilo que se produzia pelo controle da variação e pela correspondência absoluta entre o traçado e a fisiografia. Assim, o mapa retratava os acidentes físicos, fazendo-os confundir com o território e com o Império. O rigor dos cartógrafos era infalível do ponto de vista da representação. A ideia e a coisa se sobrepunham com exatidão; e o representado assumia a feição da coroa e da ciência oficial.

Traçar mapas em variação, todavia, tende à produção de simulacros. Estes se caracterizam por “uma dessemelhança originária e por uma perversão essencial” do padrão (FERRAZ, 2002, p.135), deixando entrever o que escapa à representação: a vida que jazia sob o mapa dos cartógrafos do Imperador, ou aquilo que escapa às formas e funções consagradas pela academia.

Esboçar cartografias, à vista disso, resulta em esboçar simulacros, ou ensaiar arremedos grosseiros de um suposto Real Universal. Requer imergir em práticas pedagógicas e discursivas; e por outra maneira, reconhecer as marcas que foram impressas ao longo dos anos de escolarização no meu corpo - tornado o corpo meu pela invariância. Marcas que se atualizam e modificam continuamente, sempre definindo contornos. Nunca lisos e sem registros. Registros corrompidos. Corpos e mapas como o “Livro que não pode esperar”⁹ e por isso está sempre sendo escrito e lido. Em movimento. Esboçar cartografias na educação necessita que habitemos na colcha estampada da ciência, compondo a paisagem e nela fazendo rasuras e borrões; e escapando por linhas que escorregam para fora do mapa, em marcas livres, como as de Bacon.

O que segue, pois, são pistas para um esboço de cartografias na escola e na universidade – linhas que operam na virtualidade e na transversalidade, tramando uma política de for-

⁹ Livro editado pela Eterna Cadência, cuja impressão é feita com uma tinta que desaparece em contato com o ar e com a luz. Depois de retirado da sua embalagem a impressão dura cerca de quatro meses.

ças que se efetua em políticas de feitura e de desfazimento de formas na educação. Este texto é uma tentativa de expressar a força da minha experiência. Um texto que tenta escapar por entre as *tramas-clichês*. Em devires - “E o que é um devir senão a experimentação de todas as nossas potências – afetivas, de pensamento, de expressão?” (GIL, 2006, p. 126).

Aqui, a ordem é em toda parte derrubante, a palavra ao contrário, seu curso invertido¹⁰.

Na década de 70, na França, o movimento feminista criou o conceito de “escrita feminina”. Na contramão de uma “escrita filosófica falocêntrica”, enfatizava uma “escrita do corpo”:

Falarei das alegrias do meu sexo de mulher e não da minha alma, dos meus méritos ou da minha alma feminina. Falarei das alegrias nascidas do meu ventre de mulher, da minha vagina, dos meus seios... Somente assim poderão ser geradas novas palavras, criadas pela mulher (LECLERC, 1982, p. 12).

A subversão estava em inventar uma palavra que não reproduzisse o discurso opressor e universalista masculino. Para a filósofa feminista Annie Leclerc, apenas a dissolução do “Eu”, o herói masculino, poderia resultar no fim do ato de possuir. Ela escreve: “Os trejeitos do herói me dão pena. Seu ar de importância, sua figura trágica me fazem rir” (LECLERC, 1982, p. 30). Propõe, pois, uma palavra que seja arrancada do seu ventre. Palavra que ponha de lado o que é humano.

A provocação é para uma escrita com sangue, como quer Nietzsche (2003), mas com um tipo específico de sangue, o sangue menstrual. O corpo feminino nas suas anárquicas e múltiplas composições e secreções. Entre a arte, a ciência, a filosofia e a educação. Não há garantias, contudo, de rasuras no discurso do herói. O mundo acadêmico encarna as palavras do herói. Eu não sou uma exceção. Como mulher, falo a linguagem dos homens. A minha história de formação foi um lento e persistente processo de aquisição de uma língua que produziu um “meu *corpo-mulher*”, deixando ainda ecoar por entre os períodos menstruais as formas do herói masculino. Porque um corpo não pode ser um corpo de mulher ou de homem. Porque o corpo de mulher não pode silenciar outros corpos. Porque um corpo que menstrua vazava. Uma escrita de corpo é uma escrita de vazão.

Na literatura secular, desde a Idade Média, as mulheres aparecem como seres demoníacos, incompletos e imperfeitos. Nos tratados de teratologia estão ao lado de outras figuras deformadas, monstros biológicos, ou mesmo da ordem do maravilhoso, cuja referência é

¹⁰ NOVARINA, Valère. **O teatro dos ouvidos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 37.

igualmente antropomórfica. Os desvios da natureza são caracterizados pela falta, pelo excesso, e pelo hibridismo, frequentemente mescla de elementos humanos e animais. Na imensa tipologia dos monstros, a bruxa encarna o aspecto monstruoso da mulher. Copula com o demônio e com os sátiros, gerando filhos igualmente monstruosos. Mas não apenas o diabo é responsável por esta dimensão do feminino; também o sangue menstrual a torna impura por natureza (KAPPLER, 1986).

Desde o medievo a mulher carrega esta carga de maldição e de culpabilidade. Uma afinidade com a luxúria e com o mundo úmido do interior do corpo. Penetrar uma mulher equivalia descer a essa origem cavernosa e escura. Inferno e perdição. Mas também fascinação. Por isso, no mais antigo manual da inquisição, o “Malleus Maleficarum”, a mulher é associada a um monstro, a uma quimera que, contudo, possui aspecto formoso.

Mentirosa e mortal por natureza, sua língua encanta e corrompe. Sua voz é associada ao canto das sereias que atrai e mata. No Eclesiastes a mulher aparece como mais amarga que a morte; e segundo o “Malleus”, reúne toda a monstruosidade do gênero humano: “o monstro dos monstros” (KAPPLER, 1986). Monstro que grita. Língua não codificada. Corpo secretante e excretante. Como, então, o mundo egóico e falocêntrico não temer tal degeneração da natureza que coloca em risco a ordem hegemônica, ainda que para Agostinho (sex. IV-V), tais desvios sejam igualmente criações de Deus (ECO, 2007)?

Assim, pois, uma escrita de corpo efetua-se numa multiplicidade de devires minoritários e moleculares¹¹, sempre em movimento - na experimentação dos corpos (im)possíveis. É, pois, uma escrita degenerada, também sensual e híbrida, que foge à sobrecodificação e que produz no seu traçado irregular e de nexos instáveis variações para escapar à representação e à unificação. Ou dizendo de outra maneira: um atravessamento de forças e encadeamento de potências que produz deslocamentos e desgoverno no conjunto das determinações instituídas pela máquina de binários. Uma escrita de corpo realiza-se na invenção de cartografias corporais.

O que causa terror, contudo, não é o Rosto¹² mulher que se cristaliza na *forma-escrita*, este guarda o eco da fala e os trejeitos do herói; o que apavora e gera repulsa é o que vaza por entre:

¹¹ Para Deleuze e Guattari (1997a) estes são micorrevoluções ou ações micropolíticas de insubordinação para produção de novas modalidades de existência. Implica produção de fluxos heterogêneos ainda não realizados que resistem ao controle e à captura. Contrapõe-se ao majoritário, um padrão que se mantém pela retirada de constantes daquilo que varia, estabelecendo formas fixadas que se opõem à variação - à variação contínua, qualidade do que é minoritário. E se assim, podemos pensar que um devir só se faz como um minoritário.

¹² A palavra “Rosto” será grafada com “R” maiúsculo para se referir ao conceito criado por Deleuze e Guattari (1996a)

O rosto não é um invólucro exterior àquele que fala, que pensa ou que sente [...] o rosto é um mapa [...] Mesmo humana a cabeça não é um rosto. O rosto só se produz quando uma cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando para de ser codificada pelo corpo, quando ela mesma para de ter um código corporal polívoco multidimensional – quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra descodificado e deve ser sobrecodificado por algo que denominamos Rosto (DELEUZE; GUATTARI, 1996a, p. 32-35).

O rosto é uma espécie de paisagem onde se imprimem os códigos, na forma de papéis e funções sociais - um *rosto-professor*, um *rosto-aluno*, um *rosto-pesquisador-escritor* – podendo-se falar em políticas de produção rostos, ou em “máquinas de rostidade ou de rostificação” - totalização dos corpos em unidades funcionais que tendem à estabilização. O destino do homem, segundo Deleuze e Guattari (1996a), será escapar ao rosto, desfazê-lo, por *devires-animais* - zona de indiscernibilidade entre o homem e o animal. Poderia, ainda dizer de um *devir-monstro*, zona de indiscernibilidade entre o humano e o não-humano. Ou *devires-outros*: apenas zonas de estranheza e indiferenciação. Assim como um *devir-mulher* que não se afirma na recusa do “herói masculino”, mas o desrealiza em intensidades ao ponto de fazê-lo perder qualquer característica que o remeta a um sujeito individual, e mesmo a um ideal universal feminino ou masculino.

Mas também se pode falar em rostos com um sorriso talhado, como uma fotografia. Outros que esboçam um sorriso discreto, quando muito com o canto da boca imperceptivelmente levantado. Sorriso destituído de ambiguidade¹³ porque, afinal, apenas um corpo ri. Aliás, somente um corpo gargalha, em convulsões e espasmos. Ora, a galhofa produz desordem, por isso o seu caráter herético na escola e na universidade. Uma gaia ciência, uma ciência gaiata e fecunda corrompe o ordenamento da academia e dos *corpos-organismos*.

Em muitos momentos deste *em-curso-pesquisa-escrita*, contudo, o riso se fez presente, especialmente na relação com o grotesco, intensificando potências livres de desfazimento e tessitura de linhas e de planos: careteando ou formando um outro rosto, mais ou menos sério, mais ou menos risonho – e a seriedade aqui compreendida com uma certa ideologia que prima pelo dogmatismo e pela fixidez. O riso se tornou, afinal, uma estratégia para fazer deslizar sobre linhas de fuga as formas na educação porque, seguindo o conselho de Zaratustra para matar o espírito da gravidade não a ira, mas o riso (NIETZSCHE, 2003). Segue, nesse caso, pensá-la, a educação ou esse esforço de ensaiar uma *em-curso-pesquisa-escrita*, desde a amo-

¹³ Há uma inconformidade de Francis Bacon com relação a série de quadros que dão visibilidade ao riso e ao sorriso, assim como ao grito. Como pintar a intensidade destes? Ver: DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da Sensação**, 2007.

ralidade, quando da morte matada do herói masculino, experiência que se consolidou com o *devoir-bufão*, que apresentarei a seguir.

Ui, ui, ui, ui, ui!.../Desapareceu,/desapareceu para sempre,/a outra perninha!¹⁴

Há o plano da organização e o plano da imanência ou da consistência, coexistindo tensivamente (DELEUZE; PARNET, 1996). A forma se realiza nessa variação de intensidades. O que nos leva de volta às categorias estéticas de Calabrese (1999) e nos implica com linhas de força com velocidades e ritmos distintos.

No plano da organização predomina uma estética Clássica. Nele identificamos linhas de força molares que tendem à estratificação, à classificação e sobrecodificação, pela via da transcendência. São linhas duras, segmentares, que fixam tempos e lugares, mas que não são imóveis, posto que atuem expandindo e demarcando territórios, a exemplo do que acontece com os papéis de professor e de aluno, com os tempos pedagógicos, com a disciplinarização do currículo, tudo em sintonia com os movimentos do mercado e do discurso sobre as práticas inovadoras. No plano da organização se consolidam as políticas de reconhecimento.

E a despeito da velocidade com que mudam os discursos, persistem essas formas asentes na reconhecimento e na representação, que é sempre a representação do Mesmo. Por ato de reconhecimento Deleuze (1988, p. 221) compreende "o exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...]". Isso resulta no reconhecimento de quadros de referências dados *a priori* que adotam a identidade como princípio geral para garantia da unidade; assim como leis e princípios invariantes que definem sujeito e objeto como polos opostos e distintos. E é essa quase ausência de variação que vige na educação, homogeneizando fluxos nas *forma-aluno*, *forma-professor*, *forma-aula*, *forma-escola*, *forma-curriculo*, *forma-texto*, *forma-academia*. Ou poderia dizer: produzindo rostos na educação.

No segundo caso, no plano da imanência, identificamos traços da estética Barroca composta por linhas moleculares que são devires menores, produtores de *des-figurações*, de intensidades e de desvios. Essas linhas, flexíveis e vazadas, criam zonas de expansão e de estranheza, mas enquanto fissuras, apenas, que não comprometem a estrutura geral do sistema. São de grande relevância vez que podem, as tais fissuras, provocar quebras e desordenamento. Devemos, contudo, permanecer alertas quanto ao perigo de se criarem pequenas ilhas molares,

¹⁴ NIETZSCHE, Friedrich. **Ditirambos de Diônisos. Dionysos – Dithyramben**. Lisboa: Guimarães Editores, Ltda., 1986, p.35. (Edição bilíngue).

de sedentarização, como vemos, por exemplo, em algumas formas de apropriação dos etno-métodos na pesquisa, ou da utilização da Análise do Discurso como método de análise, transformados pela máquina de rostificação na promessa de superação daquilo que, entretanto, ela reifica: a reconhecimento.

Finalmente, as linhas de fuga aparecem como o que escapa a qualquer filiação. Produzem desterritorializações. Segundo Deleuze e Parnet (1998) “Sobre as linhas de fuga só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (p. 61). Significa dizer que sobre as linhas de fuga escapam-se por entre o emaranhado das linhas de força segmentares e flexíveis, intensidades; e inventam-se jogos jogantes, por isso na *experimentação-vida*. Avessas à demarcação e ao controle são, antes, linhas nômades e intempestivas, fluidas e mutantes. E para que não se convertam em linhas de morte é preciso que se efetuem, tomando para si algum grau de invariância no confronto com outras linhas. Há que se ter cautela, advertem os dois filósofos.

...os olhos ouvem, ouço o ouvido que vê, a mão que anda, os pés que pensam, a cabeça que come, a cabeça que dança, o ânus que fala, a boca que se cala. Foi escrito com os pés¹⁵.

Estela Laponi era uma promissora atriz paulista de 24 anos. Em 1997, sofreu um Acidente Vascular Cerebral Hemorrágico. Ficou hemiplégica do lado esquerdo. Em 2010, cinco anos após migrar para a dança, descobriu Corpo Intruso e criou ZuleiKa Brit. Desinveste cada parte do corpo de sua “humanidade”. Zuleika, “um corpo intruso”. Embaralhamento de códigos. Zuleika não distingue um gênero, mas um conceito. Corpo que se intromete. Não convidado. Arrancado do contexto. Desarticulador do cotidiano. Provocador de fascínio, de temor e de riso. Corpo Intruso nasceu em 2009 na Itália. Zuleika nasceu em Madri. Zuleika é um personagem/conceito, assim como o Corpo Intruso. Personagem sem características psicológicas. É “um código de Ação e Atitude Intrusa”¹⁶. Estela investiga as intromissões do corpo, no corpo, no espaço. Inventou o Zuleikate. Pede às pessoas que narrem uma história onde o seu corpo aparece como intruso, uma situação onde haja zuleikado¹⁷. “Corpo Intruso se propõe como uma possibilidade de fluidez no trânsito das diferenças” (LAPPONI, 2012, p. 23), como observado no blog Zuleika Brit, relato feito por Priscila Patta:

Numa madrugada qualquer de um ano qualquer a bailarina sai com seus amigos para dançar cidade afora. Eis que este grupo se encontra numa casa de samba, com banda ao vivo, muito bem ensaiada e muito bem posicionada em um especial palco. Pois bem. A bailarina começa a dançar na plateia, sal-

¹⁵ NOVARINA, Valère. **O teatro dos ouvidos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 33.

¹⁶ Interacciones Urbano-Rural. Corpo Intruso_Zuleika Brit. Disponível em: <<http://www.terrauna.org.br/urbanorural2012/propostas/ver/76>> . Acesso em: 04 jul. 2012.

¹⁷ Você pode participar: <http://zuleikabrit.blogspot.com.br/>

titante a entoar as belas canções em seus movimentos delicados, de olhos fechados e corpo muito, muito aberto. Quando deu por si, a bailarina estava em cima do palco rodopiando e girando os braços expansivamente, com metade dos músicos espremidos num canto, já quase sem cantar ou tocar seus instrumentos menores, num misto de admiração e estranhamento ao ver aquela bela, porém louca dançante invadindo (ou seria zuleikando?) o show tantas vezes ensaiado. Ao terminar, uma salva de palmas, gritos e assovios vindos da plateia tirou a bailarina de seu transe, fazendo com que ela sentisse vergonha do que havia feito por um segundo, mas que a fez também rir por muitos minutos da sua “zuleikice”. (Priscila Patta, Belo Horizonte, 10/04/2012)¹⁸.

Zuleika é uma personagem conceitual. Acerca do personagem conceitual Deleuze e Guattari (1992, p. 86) dizem: “Eu não sou mais eu, mas uma aptidão do pensamento para se ver e se desenvolver através de um plano que me atravessa em vários lugares. O personagem conceitual nada tem a ver com uma personificação abstrata, um símbolo ou uma alegoria, pois ele vive, ele insiste”. Zuleika provoca para o jogo e faz jogar.

Educar: produzir rostos que subtraíam corpos, criando o corpo dócil e útil (FOUCAULT, 1987). Função moral e política de educar e criar corpos eficientes e bem comportados. Coeficiente de variação calibrado pelo mercado. Corpo mercadoria.

Educação menor¹⁹. Palavra de corpo. Destruir alegremente um rosto. *Zuleikar*. Traquinar. Sair do registro codificado do rosto para a invenção de uma língua própria. Intrusa. Experimentação de corpos intrusos: potência para arriscar deslizar linhas de fuga em *devires-outras*: menores. Corpo intruso. Raro. Feio. Frágil. Gracioso. Divertido. Inumano. Um furo na Figuração. Narrativas do corpo intruso na sala de aula.

Entra um chamejamento de luxúria em mim²⁰

Eu era magricela. Tinha vitiligo. Orelhas de abano. Odiava quando cortavam meu cabelo curto e as deixavam à mostra. Nua. Era calada. Mas tinha vontades. Vontade de dançar. Que eu era desengonçada. Vontade de cantar. Que eu era desafinada. Ganhei um acordeom. A professora reclamava: “a menina não tem jeito para a coisa”. Nos primeiros anos escolares,

¹⁸ ZULEIKA BRIT. Disponível em < <http://zuleikabrit.blogspot.com.br/2012/04/zuleika-te-01.html>>. Acesso em: 05 dez. de 2012.

¹⁹ Silvio Gallo desterritorializa o conceito de *literatura menor*, inventado por Deleuze e Guattari, para propor uma *educação menor*. Relaciona, assim, o campo da educação ao campo da política. Diz Gallo: “Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2003, p. 78).

²⁰ BARROS, Manoel de. **O livro das Ignorâncias**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 23.

nas festinhas, era mato e pamonha. Fui para uma escola confessional. Primeiro dia de aula, a freira: “Rita dos impossíveis?”. Tive medo. Medo de ser impossível. Minha mãe era impossível. Eu confessava os pecados na biblioteca toda quinta. O padre era psicólogo e adivinhava os meus malfeitos. As sextas eu comungava. Ficava pura até a semana seguinte. Cantava para Maria, a Virgem. Sabia todos os hinos e símbolos da pátria. Jurava a bandeira e obediência: a pátria, ao professor, aos meus pais... Era década de 70. Eu não sabia da ditadura. Mas sabia o nome de todas as capitanias hereditárias e de seus respectivos donatários; também, os duzentos e seis ossos do corpo humano. Desenvolvi gosto especial pelo fêmur e pelo músculo do pescoço, esternocleidomastoideo. Entrei para a Escola Técnica Federal da Bahia. E na ginástica de solo: “Vai quebrar o pescoço”. Uma boa aluna: obediente e de boa memória. Ganhei medalhas. Cresci engessada. Sem corpo. Sem voz. A minha vida escolar foi uma sucessão de desistências. Da vida. Acordei psicóloga. Como o padre. Na biblioteca só os livros. Sem pecado. No consultório um menino que escrevia nas margens do caderno. A escola não cabia com ele. Ele era impossível. Impossível: irrealizável, o que implica em contradição, incrível, extraordinário, extravagante, esquisito, excêntrico, traquinas, rebelde (FERREIRA, 1999).

Como inventar o impossível na educação?

Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma²¹

Clara tem 11 anos. Estuda numa escola privada de Salvador-Bahia. Cursa o sexto ano. A professora pede que a turma escreva um texto em versos. Clara levanta-se e começa a dançar. Diz que está vazia e que dançando surgem-lhe palavras e ritmos. A professora imediatamente convida-a a sentar-se para não atrapalhar a aula. Os amigos acham-na “engraçada”; a professora, não. Diversamente dos colegas, Clara ousa um corpo outro, que lhe incita um pensamento vivo e uma escrita livre, ritmada e dançante. Para ela não é possível escrever sem dançar. Ou por outro modo, diz que escrever sem dançar tira a força e o ritmo das palavras. Escrever traduz-se, por tal maneira, numa linguagem musical e corporal.

Aí, às vezes eu tô sem ideia; não tô com nada na cabeça e aí quando eu danço vem algo na cabeça... Às vezes eu fico querendo uma palavra que o sentido rime com a outra. Aí quando eu danço vem o ritmo com sentido. No início quando eu não sei o que vou escrever, aí eu preciso dançar pra eu poder fazer um texto. [...] Quando a gente faz poesia tem que fazer sentido. E a única coisa que eu posso fazer para que um fique um texto legal é dançar. Tanto que no final as pessoas falam: “Ficou muito bom, Clara”(Clara Coutinho)²².

²¹ BARROS, Manoel de. Op. Cit. p. 11.

²² Entrevista concedida em março de 2013.

**Veio de manhã molhar os pés na primeira onda/
Abriu os braços devagar e se entregou ao vento²³.**

A professora não acolhe o argumento da menina quanto à necessidade de dançar para criar. A coordenadora pedagógica igualmente não compreende o abuso. O espírito da gravidade não dança. O abuso refere-se a qualquer tipo de exceção ou de excesso. Ao ingressar no Ensino Fundamental II o corpo entra numa outra ordem: da contenção e padronização dos movimentos e gestos. O corpo da psicomotricidade e da ludicidade utilizadas como “estratégias de formação” ficou na educação infantil e nas séries iniciais. A experimentação, também. Daí por diante regras cada vez mais restritivas para cunhar a *forma-aluno*, assim como a *forma-texto*, esta última modulada por uma gramática desencarnada, com palavras enfraquecidas e frases com ritmo não orgânico àquele que escreve.

Clara resiste à captura e coloca em questão essa “pedagogia corporal” que atualiza o pensamento dualista na educação. A dança que precede a sua escrita é espontânea, sem previsibilidade coreográfica. É expressão da vitalidade que a conecta, pelo movimento, com forças livres que produzem palavras e ritmos com potência de criação. Enquanto dança inventa outros corpos e tempos, que desmancham o corpo treinado para sentar, escutar e obedecer, produzindo variações para composição de uma nova textura. Clara intrusa. Por isso a menina representa um perigo para a turma. De contágio. Também a *forma-professor* e a *forma-aula* correm risco de dissolver-se nas forças produzidas pela *menina-dançarina*. Razão pela qual a professora convida-a sentar-se, argumentando que a sua dança distrai os demais. Afirma-lhe que quando se trata de escrita é apenas uma questão de hábito: sentar e escrever. Clara não gosta dos textos que produz sem corpo.

Para Deleuze, o riso, o jogo e a dança são modos afirmativos da potência de vida: “A dança afirma o devir e o ser do devir; o riso e as gargalhadas afirmam o múltiplo e o um do múltiplo; o jogo afirma o acaso e a necessidade do acaso” (DELEUZE, 1976, p.161). Nietzsche só acreditava num Deus que pudesse dançar. O dançarino tem o espírito da criança. Ademais, para Pina Bausch “Certas coisas se podem dizer com palavras e, outras, com movimento. Há instantes nos quais parece que perdemos totalmente a fala, em que ficamos pasmos e perplexos, sem saber para onde ir. É aí que tem início a dança” (CYPRIANO, 2005, p. 27-28).

Nas salas de aula, contudo, as crianças são constringidas a um repertório restrito de movimentos corporais; e por respeito à professora e à seriedade da aula, não devem rir. Também não podem conversar e mesmo ir ao *toilette*, exceto com permissão. São inúmeros os

²³ Teatro Mágico. **Ana e o mar**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/o-teatro-magico/361393/>>. Acesso em: 19 mar. 2013.

relatos de adultos sobre o constrangimento de terem, quando crianças, urinado nas calças porque não podiam sair da sala fora do horário previsto. Assim se educam os corpos. Desde as funções vesicais.

Pela mesma via, como sequer leem em voz alta não experienciam a melodia da fala e da escritura com as suas inflexões, pausas, mudanças de tom e de ritmo, e quebra de simetrias - por isso a preferência óbvia pelos horários de intervalo, quando através de jogos e na alegria do encontro podem experimentar um corpo potência. Ora, a melodia de um texto deve reverberar naquele que o escuta, que o lê, mas também naquele que o escreve, gerando imagens e músicas. Talento de grandes oradores e de escritores. De dançarinos que utilizam o movimento para melhor expressar forças livres que se atualizam em sons e em gestos. Curioso como processos de letramento e de alfabetização são realizados sem que essa caixa de ressonância que chamamos corpo experiencie a reverberação do som produzido pelos fonemas e palavras, em si e no meio; e a expansão e desorganização deste organismo pelo som. A alfabetização dos códigos linguísticos é a alfabetização também impressa como código no corpo.

Por isso Clara diz que necessita dançar para escrever com vigor, especialmente quando um texto em versos. Ela precisa descodificar. Para Pina Bausch (CYPRIANO, 2005, p. 27-28) “Não se trata de arte, tampouco de mero talento. Trata-se da vida e, portanto, de encontrar uma linguagem para a vida”. Paul Zunthor (2000) refere-se à poesia como uma potência de ativação corporal que convoca para a leitura em voz alta, sendo quase impossível resistir a esse chamamento. Há uma energia corporal investida na composição do texto que ultrapassa as marcas da escrita, criando simultaneidade entre texto, som e performance. Este é um momento no qual todo o corpo é “comprometido na percepção plena do poético” (p. 88). Leitores e escritores que têm o espírito da criança são arrebatados. Nietzsche (2001) refere-se ao seu livro “Gaia Ciência” como “um punhado de canções”. De outro lado, lamenta essa ausência de musicalidade nos textos alemães: “Que tortura são os livros escritos em alemão para aquele que possui o *terceiro* ouvido! Como se detém contrariado junto ao lento envolver desse pântano de sons sem harmonia, de ritmos que não dançam, que entre os alemães é chamado de ‘livro’” (NIETZSCHE, 2005, p. 139). Que tortura para Clara, que contrariedade para ela que possui o terceiro ouvido, ser coagida para este pântano de sons sem harmonia de ritmos que não dançam.

Um Deus dança dentro de Clara, como dança no Zaratustra (NIETZSCHE, 2003). Ao dançar, a menina é possuída por forças que põem em risco as morfologias da sala de aula e, por correlato, os discursos e práticas baseados na representação e na reconhecimento que anulam a possibilidade de novos jogos. Clara, contudo, muitas vezes precisa ceder ao imperativo da

professora: senta e escreve palavras chochas, mas permanece inconformada com as rimas que poderia fazer se dançasse.

Interessante a necessidade de instalação do hábito de sentar para escrever, argumento da professora de Clara, a fim de que ela e seus colegas não se dispersem da tarefa: escrever um texto em versos. “Tem vez que ela fala que eu vou atrapalhar. Aí ela não deixa. ‘Clara, sente. Faça sentada’. Aí depois ela se fecha e não fala mais nada. Diz que é para eu ficar sentada e não dançar porque atrapalha os outros” (Clara Coutinho). A contenção do corpo dá-se, mais uma vez, pela imposição de um *rostro-aluno*, ou *forma-aluno*, necessário à ordenação do sistema. A professora confunde distração com dispersão, e ainda assim acusa o corpo, mas não qualquer corpo, um *corpo-dançarino*, de ser o causador da disfunção. Mas é mesmo um corpo o que pode escorregar por linhas de fuga, produzindo um *saber-fazer*. O rosto, não. Kastrup (2005, p. 1283) faz uma diferença entre dispersão e distração que me parece própria para o problema instalado pela desmesura de Clara. A dispersão, diz ela, implica num contínuo deslocamento do foco e dificulta a atenção e a concentração, portanto, a “duração e a consistência da experiência”, e por correlato, da potência. A dispersão é, antes, provocada pelo bombardeamento de estímulos e informações que sofrem as crianças, inclusive na escola, pelos blocos de “conteúdos” determinados pelo currículo mínimo e pelo tempo pedagógico, com vistas ao vestibular e extensivamente ao “preparo para vida” – preparo para ser um bom consumidor. Este currículo povoado pelos clichês impede a duração. Clara mostra que educar requer demorar-se, um outro tempo, um tempo intensivo que pede um corpo indisciplinado, potente e distraído. Pela experimentação Clara produz tensões na Figuração não deixando que seu texto seja determinado pelos clichês que já ocupam a folha de papel. Ao dançar, corrompe a ordenação da página adensada pelos códigos que determinam as condições da sua escrita. É como o menino que recusa as margens e marcas do caderno e escreve pelas bordas. O corpo de Clara e a sua performance criam um problema para a professora.

E o mais estranho de tudo é que eu mesmo, a princípio, o tomei por um senhor. Mas, por sorte, estava com meus óculos e logo percebi que era um nariz²⁴.

A professora não pode compreender Clara. Ela não consegue ver para além do reconhecido e do reconhecível. O reconhecível e o reconhecido é o que lhe confere o seu *rostro-professor*, o seu lugar no mundo social. Na medida em que pode entrever, furando o *rostro-a*

²⁴ GÓGOL, Nicolai. **O nariz & A terrível vingança**. CAVALIERE, Arlete. **A magia das máscaras**. São Paulo: USP, 1990. (Criação e Crítica, v. 4).

aluno, um corpo, ela, a professora, não consegue reconhecer o seu complementar, não consegue se reconhecer especularmente e, usando da autoridade conferida pela instituição que afirma a sua identidade, a identidade do seu rosto, aciona a “máquina de rostidade” para regular a variação da *forma-Clara-aluno*, e exemplarmente, outros excessos acaso liberados. Essa estratégia é, também, um modo de assegurar a sua função de professora. A forma da reconhecimento modera a *forma-professor*, e esta por dever de ofício, a *forma-aluno*, privando a todos da aventura de pensar e de ser em ato.

Tais formas ou Figurações são modos da representação - organizações com baixíssimo grau de variação, mantidas por um forte esquema de controle das instabilidades. Diversamente, é possível acolher a variação numa forma sensível à sensação: Figura (Deleuze e Guattari, 1995). Figura, afirma ele, é “corpo sem órgãos”, ou melhor, ele é o material da Figura. O “corpo sem órgãos” é carne e nervo, mas não é organismo. O organismo é a representação, a Figuração. É sempre temporário, posto que o indeterminado não cesse de acontecer. Mas um corpo só se torna possível na experimentação quando se desorganiza, extraindo a Figura dos clichês.

A experimentação até pode partir da Figuração, mas produz formas instáveis e dessemelhantes como simulacros. A Figuração é matéria para a experimentação e por isso não se pode prescindir dela, como faziam Bacon, Cézanne e Nelson Rodrigues, que se instalavam no clichê exatamente para corrompê-lo. Clara insiste na experimentação, a despeito das forças que atuam na defesa de um Real Universal, através da atitude da professora que desqualifica a experiência direta pela restrição do *corpo-dançarino*.

Este modo de validação do Mesmo está presente, ainda hoje, na clássica distinção entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, entre cultura erudita e popular. O senso comum e o populacho, pela relação com a experiência direta são destituídos de qualquer “valor” para construção do real. Aliás, a experiência direta é requalificada a partir de um sistema de mediações. Isso significa que, mediada, a intensidade é subtraída e substituída pela condição moral. Desta perspectiva, a experiência é referenciada na reconhecimento.

Contrariamente, pensada como variação da forma, a experimentação, para Fuganti (2012) é um

[...] meio de transpor ou lançar-se fora da fronteira do corpo e da mente como porvir inédito do movimento e do tempo, simultaneamente ao que modifica ou devém dentro de si, estabelecendo um ritmo capaz de aprender o que pode atravessar a fronteira e amplificar o ser, segundo o que se passa na fronteira do devir [...] encontrar algo que acontece enquanto acontece como combustível intensificador da diferença que quer diferenciar-se ou tornar-se distante de si mesma. Experimentar confunde com ser modificado ao máxi-

mo, conforme a capacidade de abertura ou de dilatação que se pode dispor para ser afetado, ao mesmo tempo, modificar e diferenciar ao máximo conforme a capacidade de tensionar ou concentrar para compor algo do acontecimento com a diferença que nos constitui, criando realidade ou eternidade.

Então, experimentar nada tem a ver com produzir uma cadeia de significantes com fins instrutivos e valorativos. Nada tem a ver com um experimento planejado e delimitado por regras que regulam e capturam variações. No plano da organização, quando a dualidade se constitui como princípio, mantemo-nos a salvo por uma distância calculada. Experimentar, contrariamente, tem a ver com implicação, com produção de agenciamentos coletivos que se realizam no plano da consistência. Os agenciamentos são multiplicidades heterogêneas que possibilitam conexões de naturezas diferentes; e segundo Deleuze e Parnet, “[...] a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma ‘simpatia” (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 84) - por isso são sempre coletivos. Pelo mesmo modo, implicar-se é por em risco o sujeito, a *forma/rosto*, posto que se trate de imergir na experiência desse múltiplo heterogêneo, inventando relações inusitadas e efêmeras. Experimentar, como faz Clara, é investir em movimentos e espaços limiars “segundo o que se passa na fronteira e no devir”, “algo que acontece enquanto acontece”.

É preciso, contudo, ressaltar as nuances de um acontecimento: um acontecimento cria realidades ao invés de realizar possibilidades; também, efetua-se num estado de coisas, atualizando virtualidades. E ao se efetuar num estado de coisas, simultaneamente libera contra-atualizações ou contra-efetuações, ou seja, o acontecimento puro que põe abaixo qualquer intento de codificação. A contra-efetuação transforma o que é atual ou pessoal em algo que é virtual e Impessoal²⁵. O que não se pode perder é a dupla dimensão do acontecimento (DELEUZE, 2003).

Mas como produzir espaços limiars na educação? Como pensar a formação na reconhecimento, e como mobilizar forças para produzir variações e transformações, considerando que os clichês e a representação não podem ser eliminados completamente, e não se trata de uma oposição entre Figuração e Figura? Como conhecer os clichês em jogo já que pensamos a partir deles e funcionamos muitas vezes como aliados das forças que os forjam? Como produzir o estranho na educação? Como dizer do que “acontece enquanto acontece”? Que experimentações são possíveis para deixar surgir um corpo na educação?

²⁵ O Impessoal caracteriza-se por uma consciência a-subjetiva e pré-reflexiva não submetida às regras do mundo e do Eu. Refere-se ao acontecimento puro e ao que está aberto a todos os devires (HENZ, 2009)

Essas perguntas foram surgindo enquanto na experimentação, e durante a escrita, que também é uma maneira estar em variação. Foram surgindo como resultado de tensões entre o que existia como condição de pesquisa e de texto nas tramas do instituído (regras acadêmicas para realização de uma pesquisa doutoral), e o que era produzido em hiatos de indeterminação. Parti de experimentações com o corpo organizado, o meu, como meio de inventar outros corpos e habitar devires minoritários. Também, busquei desenvolver uma escuta apurada para flagrar tais *devires*, muitas vezes imperceptíveis do ponto de vista da trama pedagógica, a fim de potencializá-los.

Então, erreí por “entre” a educação, a arte, a filosofia e a ciência. Segui intuições, afeições e pistas: algo como traçar percursos em planos heterogêneos enquanto caminhava, implicando-me num fazer inventivo, porquanto intervia. Porquanto vivia. Logo, pois, cartografar requer o acompanhamento do modo como os devires minoritários circulam e atuam nessa transversalização. Isso só possível com a imersão no plano da experiência, que é o plano dos clichês, das instituições, e também das forças livres. Procurava, por tal maneira, um corpo ridente para potencializar essa variação e provocar desarranjos nos eixos que distinguem o campo educacional. Colocava-me em escuta para pensar o não pensado e viver o não vivido da educação. Esta experiência resultou numa contínua problematização e invenção de realidades enquanto variava formas e produzia corpos.

O rigor traduziu-se nessa escuta que chamo de *escuta de bicho*. Estado de espreita e de prontidão, de abertura para virtualidades. Um investimento na indeterminação. Ampliação de zonas de experiência e de contato. Dilatação. Somente assim, pude ser afetada por devires minoritários subterrâneos, fora dos limites do reconhecido e do reconhecível. O que exigiu de mim uma postura amoral diante das forças que se põem como impedimento a uma vida afirmativa e alegre.

Era um rinoceronte, e daí? Era um rinoceronte! Já está longe... Já passou...²⁶

Indisciplinada e distraída, e não dispersa, Clara brinca com o foco, errando e fazendo sua atenção flutuar. Abandona o foco da tarefa para concentrar-se em seu próprio movimento, experimentando um campo mais amplo, de temporalidades e virtualidades puras. Não há finalidade no movimento. Ela não dança com o objetivo de escrever. Ela dança porque sabe que, dançando, um algo, um ritmo e palavras, surgem. Ela imerge no caos e dele retorna com rit-

²⁶ IONESCO, Eugène. **O rinoceronte**. São Paulo: Abril Cultural, 1976. p. 30.

mos para as rimas. Clara, ao dançar, abandona a lógica do corpo obediente, da escrita adestrada, do pensamento representacional e, insubmissa à tarefa em questão, põe-se a dançar profundamente concentrada e atenta, fazendo escapar um corpo outro. Porque o corpo sempre tenta escapar. De quê? Da significação. E isso a professora não compreende, talvez porque não haja o que compreender do ponto de vista da razão desencarnada. O convite e a provocação de Clara são para dançar.

Desavergonhado! Desconhecido! Ladrão!/Que queres tu roubar?/Que queres tu espiar?²⁷

Há um *devir-criança* que se cruza com um *devir-animal*, com um *devir-mulher*, com um *devir-monstro*. São todos devires minoritários. Um *devir-criança* não diz respeito a uma idade cronológica, mas a uma intensidade e uma alegria de existir em ato. Clara e Jonathan experimentam *devir-criança*.

Jonathan Amorim (2013) no seu Trabalho de Conclusão de Curso em pedagogia – “Um corpo estranho no currículo” -, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, descreve a sua necessidade de buscar espaços de aprendizagem que possibilitem sensações diversas das que vive em sala de aula:

Não poucas foram as vezes em que durante as aulas, cansado de ver e escutar, saía da sala; retirava-me daquele ambiente não por displicência ou por desrespeito ao professor e colegas, mas pela necessidade e pelo desejo de que cada passo pelas calçadas e gramas do Campus I pudessem fazer meu corpo entender o que era apresentado **apenas aos meus olhos e ouvidos**²⁸. Jogava ao vento o que me fora passado e torcia para que seus **contornos imprevisíveis** imprimissem em **minha pele** o que deveria ser **absorvido** por mim. Deu certo muitas vezes, mas ao voltar para a sala, quase sempre, havia perdido mais palavras e slides, coisas que a calçada e a grama e o vento pouco poderiam me ajudar a recuperar. Com o tempo percebi que esta não era uma dificuldade somente minha, e que os corredores do Departamento de Educação, relativamente cheios durante as aulas, funcionavam como um termômetro, indicando o grau de interesse e envolvimento dos futuros educadores naquelas aulas. Quantas daquelas pessoas precisavam, assim como eu, se movimentarem e sentirem coisas diferentes para a organização do pensamento? (AMORIM, 2013).

A despeito da diferença de idade, Clara e Jonathan demonstram a mesma necessidade da experimentação para aprender. Já não aceitam que a contenção dos movimentos (uma questão de hábito para a professora de Clara; de olhos e ouvidos, para os professores de Jonathan) sejam vias exclusivas para o conhecimento. Clara quer uma intensidade criativa nas suas

²⁷ NIETZSCHE, Friedrich. **Ditirambos de Diôniso. Dionysos – Dithyramben**. Lisboa: Guimarães Editores, Ltda., 1986, p. 63 (Edição bilíngue).

²⁸ Grifo meu.

rimas, Jonathan quer sentir o vento e a grama do Campus, nos contornos imprevisíveis do vento na sua pele. Ambos fazem coro com estudantes de escolas públicas de ensino médio nas quais encontrei salas vazias em contraposição a corredores e áreas livres cheios de jovens conversando, namorando, ouvindo música, brigando, jogando futebol – assim como os corredores do Departamento de Educação da UNEB, diz Jonathan. Jovens que, contrariamente ao discurso dos professores que os acusam de “não quererem nada”, gostam de ir para a escola: conversar, namorar, ouvir música, jogar futebol, brigar. Criam, assim, redes sócio-afetivas que escapam às regras estabelecidas pelo sistema escolar para a “absorção do conhecimento transmitido”. A sala de aula é, para eles, o lugar da tristeza, do medo e da violência, logo que coagidos a uma postura antinatural que lhes exige apenas olhos, ouvidos e obediência. “Absorver”, palavra que grifei na escrita de Jonathan Amorim, traduz a passividade recomendada ao “bom aluno” e a exigência de um corpo dócil e útil, cabendo à *forma-professor* “transmitir o conhecimento”, enquanto à sua contraparte, a *forma-aluno*, “absorver o conteúdo” prescrito na *forma-curriculo*.

A disciplina pedagógica não deixa Clara dançar. Quer apenas que ela e Jonathan habituem-se a sentar, a ver, a ouvir e a escrever. Investe em fabricar os corpos úteis e dóceis, modeláveis à lógica do mercado. Submissos. Por esse modo, todo o processo de formação escolar está orientado para a qualificação técnica profissional. Há, portanto, uma insidiosa e persistente fabricação do corpo útil e dócil para atender à linha expansionista do capital, através do estabelecimento de padrões de utilidade, de produtividade e de eficiência. Para Fuganti (2013a) o “corpo eficiente é coisa de quem já perdeu o corpo, assim como a competência intelectual é coisa de quem já perdeu o poder de pensar”.

Por outro lado, o artigo definido, em grifo (“absorver **o** conteúdo”) é a garantia da observância à unicidade do processo de representação do Mesmo; e as ações verbais, “transmitir” e “absorver”, são o que ativam o circuito a ser seguido para que, afinal, a “boa forma” seja alcançada. A “boa forma” equivale ao “bom aluno”, evidenciando o julgamento moral como balizador da aprendizagem, e correção de conduta.

O problema das formas na educação remete-nos a uma questão anterior: a da *forma-homem*, ou seja, a um construto fabricado historicamente que tem seu ponto mais alto na modernidade, numa *forma-pessoa-sujeito*, sustentada no plano da moral e do conhecimento, e que surge como reação à cosmovisão cristã e à sua promessa de paraíso, mas que também a incorpora. Desde Nietzsche já se alastrava um sentimento generalizado de cansaço; dizia ele:

O que constitui hoje nossa aversão ao “homem”? - pois nós *sofremos* do homem, não há dúvida. – Não o temor; mas sim que não tenhamos mais o

que temer no homem; que o verme “homem” ocupe o primeiro plano e se multiplique; que o “homem manso”, o incuravelmente medíocre e insosso, já tenha aprendido a se perceber como apogeu e meta... (NIETZSCHE, 2004, p. 34).

Essa *forma-homem*, mediana e sem graça, decadente e moral, persiste ainda que depauperada nas suas forças e formas – o sujeito da consciência universal, fundante do conhecimento e da verdade científica –, sobretudo, como expressiva negação da vida. Esta *forma-homem-branco-capitalista-racional-ocidental* é, todavia, um universal que finalmente deve representar a todos e a ninguém. Um rosto que cobre todos os rostos e nos rouba a possibilidade de experimentar a vida em corpo. Esta é a baliza que propõe como horizonte o aperfeiçoamento moral do homem. A *forma-homem* é o *sub-iectum*: o que esta sob, o sujeito, a substância. O valor fundante de todos os valores. E logo, qualquer crise de valores, vem acompanhada de uma crise do sujeito.

Ao longo dos tempos as estratégias para esculpi-la, essa *forma-homem*, variaram desde a truculência à sedução. E o fato é que a doma da besta, a ponto de torná-la mansa e cordata, criou uma interioridade psicológica, um Eu autocentrado e estável, em torno do qual são estabelecidos os processos de representação da realidade, e a identificação com um rosto. Essa tradição humanista produziu “o sujeito crítico da pedagogia crítica” (SILVA, 2000, p. 13), alimentando a ilusão de uma transparência suprema que a tudo desvela.

Ocorre, pois, que essa Figuração é resultante de uma política de forças que não cessa de exercer a sua ação. As tensões entre a Figuração e a Figura, todavia, é o que segue produzindo as formas da existência. Para Deleuze (1995), se por um lado não há centros, não há uma essência, apenas linhas em fluxo, intensidades, virtualidades e conexões; por outro, não cessam os atravessamentos das linhas molares, para criação incessante de clichês, e produção de rostos. Trata-se, então, de variações, intensidades, ritmos, formas e forças, barganhas e desvios, feitura e desfazimento de linhas e organizações.

Na escola e na universidade, vivemos essas tensões que põem em risco as suas fronteiras, os seus códigos morais e hierarquias. E ainda que não se trate de estabelecer um novo regime, o sentimento generalizado de ameaça faz surgir uma postura reativa. Que não necessariamente é de enfrentamento. Os poderes, como efeitos dessas forças em relação, capturam zonas de intensidade e de devir, enfraquecendo, pela sedução, os corpos, os afetos, o vigor do pensamento, todos processados pela “máquina de rostidade” que nos faz sentir “incluídos”. Este é o modelo no qual se sustenta o discurso da inclusão escolar.

Manifesto Anti-Inclusão – Parte 1

A Inclusão propõe hierarquia de capacidades.

A Inclusão é incapaz de ver e enxergar.
 A Inclusão é incapaz de ouvir e escutar.
 A Inclusão é simplesmente incapaz.
 A Inclusão pressupõe passividade.
 A Inclusão não interage.
 A inclusão causa pena
 A inclusão é unilateral
 A inclusão exclui
 A inclusão isola²⁹.

Um corpo não eficiente para os padrões de produtividade faz ver os resquícios da doutrina cristã que apregoa um mundo igualitário para todos - *homem-branco-capitalista-racional-ocidental* – e agora, também para mulheres, negros, deficientes, pobres, e toda sorte de existência marginal e desviante que precisa ser cooptada para manutenção do organismo, ou da organização.

Nessa tradição escolar reconhecemos traços das recomendações prescritas pela “Didática Magna” de Comenius (1592-1670). Seu objetivo: oferecer um “método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal clareza que seja impossível não conseguir bons resultados” (COMUNIS, 2001, p. 13), sendo a escola uma “verdadeira oficina de homens” (p. 45). E para lograr êxito neste empreendimento, observa o didata, “nenhum caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude” (p.33). Para tanto, recomenda Comenius, deve-se seguir os ensinamentos da natureza: primeiro a matéria informe³⁰ e somente depois a forma. Isso significa que há uma hierarquia a ser seguida, sem saltos, iniciando pelas partes internas, como o ovo da larva, até que a *forma-aluno* esteja pronta, com o cuidado de evitar os contrários e utilizar sempre um mesmo método. Para ele, todo esse esforço resultará na formação do espírito, pois será este o responsável pela formação do corpo. Finalmente, Comenius conclama um esforço coletivo para a criação de uma “Sociedade Didática” que invista nas descobertas da ciência, fazendo prosperar a humanidade.

Considerando que hoje a correção dos desvios, através de castigos físicos, já não tem lugar na escola, a didática e os métodos de ensino passaram a visar, sobretudo, a interioridade, antes espírito, agora sujeito e identidade. As estratégias coercitivas - provas e notas, detração social – igualmente já não possuem o mesmo valor para os estudantes, portanto, já não produzem respostas eficazes quanto à regulação da sua conduta, espelhando uma “crise generalizada dos meios de confinamento” (DELEUZE, 1992, p. 19) e da “Sociedade Didática” que,

²⁹ LAPPONI, Estela. **Manifesto anti-inclusão**: parte 1. Incena 2.2. De 29 de maio de 2012. Disponível em: <<http://incena25.blogspot.com.br/2012/05/anti-inclusao-manifesto.html>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

³⁰ Conceito de informidade será posteriormente retomado.

também, é uma crise de interioridade. Com o enfraquecimento dos mecanismos disciplinadores, ou com a substituição destes por outros de variação e controle relativos, com base na sedução e na massificação cultural, a escola vive uma crise de transição. Entretanto, é fato que as formas da recongnição utilizam-se dessa multiplicidade de regimes de controle, resistindo à dissolução de fronteiras, ainda que consinta na sua expansão, desde que com o governo da variação. Uma variação possível e calculada para manutenção da homeostase do sistema.

Mas a escola e a universidade não cessam de produzir corpos intrusos. Porque, a despeito de todas as estratégias da máquina de rostificação, algo de selvagem persiste; e por entre portas e frestas se intromete e se escapa. Há, entretanto, a dureza e a resistência da Figuração, de tal sorte que muitas vezes logo que nasce, a cabeça - mesmo antes de pronunciar o som do nascimento, mesmo antes de escutarmos o inaudível do molar rompendo-se na multiplicidade das moléculas -, é cortada. Ou invisibilizada e tornada inócua.

Uma vez durante a longa noite foi aberta uma porta lateral, depois a outra, até uma pequena fresta, mas elas foram rapidamente fechadas de novo³¹.

Em 1999, Universidade Estadual de Santa Cruz, curso de extensão universitária “Filosofia com Crianças: o quê? como? para quê?”, oferecido pelo professor Walter Omar Kohan. Crianças com idades entre 08 e 10 anos, da Escola Curumim, compareceram como convidadas para realizarem uma “Pracinha da Filosofia”³². Sentadas no chão, em círculo, levantavam o braço a cada vez que desejavam perguntar, responder ao questionamento de um colega, argumentar ou contra-argumentar, relativamente ao que estava sendo discutido. O diálogo fluía: “Criar e imitar é a mesma coisa?”, “Se a professora pede para eu pintar um quadro igual ao de Picasso, eu estou imitando o dele ou criando outro?”, “Se eu sequestrar Pedro e colocar Mateus no lugar dele, fazendo igualzinho a ele, Mateus é Pedro?”.

As crianças, à medida que as questões surgiam, pediam a palavra, levantando o braço como acordado. Uma menina levantava o braço e abaixava a cada fala, sem se pronunciar, contudo. O fato ocorreu inúmeras vezes até que ela persistiu no seu direito de manifestar-se. Um amigo protestou: “Você não vai participar porque você está ‘esculhambando’” - referia-se ao comportamento da colega. Indignada com o equívoco, a menina respondeu: “Não é nada disso. Eu pensava uma coisa, quando eu ia falar, aí outra pessoa falava e eu ‘des-pensava’ e pensava de novo”.

³¹ KAFKA, Franz. **A metamorfose**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 35.

³² Notas de aula feitas à época.

É preciso reparar, ainda, na qualidade das questões levantadas quanto ao problema da repetição. As crianças querem saber se há criação na repetição, ou se a variação de um idêntico pode ser considerada um Outro; ou se podemos falar numa repetição criadora. A cabeça de Zuleika manifesta-se com seus óculos imensos de olhos arregalados: óculos Zuleika Brit. A pergunta faz-se e desfaz-se em corpo. À maleabilidade da carne corresponde o pensamento dançarino. Um *devir-criança* sobressai-se. A menina cria uma zona de indiscernibilidade onde o pensamento ainda não foi pensado. Todo seu corpo aparece como questão, e despidoradamente, decompõe-se. A intensidade é tamanha que não se contém em apenas fazer uso do intelecto. Um fluxo de linhas arranca-a de um estrato a outro, produzindo movimentos involutivos³³. São corpos que reagem e intrometem-se na cena.

Seguem-se as discussões, desta vez com os adultos, acerca da “Pracinha”. Adultos refletem desde a reconhecimento. Desse lugar, a menina não foi vista – um devir menor é despotencializado pelo olhar do que não vê nela o Mesmo. Porque, segundo Deleuze e Guattari (1997a, p. 60) “[...] o plano de organização não para de trabalhar sobre o plano de consistência, tentando sempre tapar as linhas de fuga, parar ou interromper os movimentos de desterritorialização, lastreá-los, reestruturá-los, reconstruir formas e sujeitos em profundidade”. Mas seguem os autores, que o contrário também não cessa de acontecer, por isso um Corpo Intruso corta a cena da pracinha: “[...] o plano de consistência não para de extrair do plano de organização, de levar partículas a fugirem para fora dos estratos, de embaralhar as formas a golpe de velocidade e de lentidão, de quebrar funções à força de agenciamentos, de microagenciamentos” (p. 60). Corpos Intrusos estão sempre fazendo alianças com as forças livres.

O espírito recusa-se a conceber o espírito sem corpo³⁴

Em 2006 pesquisei as relações entre o riso carnalizado e o projeto educacional de Carlos Roberto Petrovich³⁵. Problematizei a formação, especificamente a formação docente, ou como se chega a ser um mestre que ri de si – ao modo da provocação que faz Nietzsche na

³³ Deleuze e Guattari referem que um movimento involutivo nada tem a ver com regressão no sentido de da tendência para um polo de indiferenciação. Distinguem uma evolução entre heterogêneos, entre os termos e relações presentes, que resultam em experiências de problematização, de estranhamento e de fluxos distintos dos habituais (KASTRUP, 2005).

³⁴ ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, ano 1, nº 1, maio de 1928.

Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1913/1509>> . Acesso em: 1 dez. 2012.

³⁵ Carlos Roberto Petrovich (1936 -2005) foi professor da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, Ogan de Ogum do Terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, ator e diretor de teatro.

epígrafe da “Gaia Ciência” (2001) -, e o próprio Petrovich, um mestre na arte da bufonaria (FERRAZ, 2006).

O riso: a minha danação e a minha potência. Projeto educacional do professor Petrovich: encontros, celebrações, e tudo o que os segue de prazer e de destruição. Petrovich deixou questões abertas. Um pensamento inquieto e indócil. Provocação para a impropriedade de qualquer tentativa de unificação e de finalização. Sua alegria e a sua desmesura não cessam de me provocar: como usar a um só tempo uma toga de professor e um chapéu de guizos?³⁶

Meu corpo está falando de outra medida do tempo e de outro tipo de aventura³⁷.

Desde que comecei a pesquisar as relações entre o riso e a educação, senti-me desafiada pelas leituras que fizera de Bakhtin (1999) e de Nietzsche (2001, 2003), e por Petrovich (FERRAZ, 2006), para viver experiências risíveis. O pressuposto era que a incorporação do riso carnalizado me projetaria para além de uma perspectiva representacional do corpo, possibilitando a variação do meu repertório de movimentos, tão restrito, assim como a dilatação do tempo pela experiência no *aqui-agora*. O que compreendia como experiência risível não poderia, pois, prescindir de um corpo que eu não reconhecia na *forma-corpo* da medicina e da vida acadêmica. Desde o final do mestrado não compreendia a imanência do riso carnalizado e o corpo grotesco, ainda que os reconhecesse em Petrovich e nas leituras de Bakhtin (1999). Sentia a mesma necessidade de Clara e de Jonathan. Compreender exigia de mim a experiência da minha animalidade – ou produzir rasuras no *rostro-professor-pesquisador-escritor-estudante*.

***Formare* – dar forma, modelar; *Materiam formare* – dar forma a matéria; *Orationes formare* – introduzir um costume. A forma tende ao sentido da “forma bela” ou “*formosus*”; “harmônico”; feito em um molde, portanto, “bem feito”, “belo”³⁸.**

O que orientava a minha busca era a invenção de uma nova língua caracterizada por uma gramática desconhecida e extravagante, uma “língua corpo” que me possibilitaria produzir e experimentar afetos e pensamentos. Certamente uma disposição com a qual eu tinha pouca intimidade, já que a minha história de formação foi uma contínua e persistente negação desta aventura sensorial, pela restrição dos meus gestos e movimentos. Mas se essa domesti-

³⁶ Impropriedade constatada pelo professor Jorge Larrosa no texto Elogio ao riso, 1999.

³⁷ LECLERC, Annie. **Palavra de mulher**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 60.

³⁸ CASTELLO, Luis A.; MÁRSILO, Cláudia T.. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar a aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 39.

cação durante muito tempo ocorreu com docilidade, oportunamente crescia com uma revolta silenciosa. Corpo e pensamento em revolta e não revoltados. Brincar e jogar com os corpos possíveis e rir de mim projetava-me num movimento persistente de estranhamento. Especialmente porque com a experiência do riso vinham as deformações e as intensidades do corpo grotesco (BAKHTIN, 1999). Rir exigia um corpo, e não o rosto com um esgar congelado. Ainda que pela boca todo o corpo pudesse escapar: com uma gargalhada, com um grito.

Em menino, eu sonhava ter uma perna mais curta (Só para poder andar torto)³⁹.

Finda a graduação, eu estava cansada do controle excessivo das estratégias de manipulação do comportamento baseadas no Behaviorismo⁴⁰. Por outro lado, havia uma hegemonia dos cânones psicanalíticos na década de 80 que insistiam na representação simbólica do corpo e que me chegava tão opressora quanto o Behaviorismo. Optei, então, por me aproximar do Psicodrama. Este foi, também, um primeiro passo para denegação do corpo talhado na escola e na universidade.

O Momento é a categoria central da proposta de Jacob Levy Moreno, criador do psicodrama. Somente a experiência de um tempo não-linear e não-representacional possibilita um corpo como singularidade e acontecimento. Trata-se de uma experiência de vertigem, de potência e de jogo. Não há antecedentes. No *aqui-agora*, o ato espontâneo/criativo e o Outro. O psicodrama, afirmava Moreno, nasceu do teatro, e o palco sob os nossos pés, de uma gargalhada autoderrisória de Deus, no sétimo dia, ao reparar retrospectivamente a sua criação (MORENO, 1993).

As vivências psicodramáticas provocavam em mim um misto de excitação, de medo e de alegria. Deus puxava o tapete sob os meus pés e o riso comparecia quase como um susto, rompendo com as conservas que persistiam em produzir disjuntivamente o meu corpo e o meu pensamento. Uma gargalhada autoderrisória diante da compreensão súbita de que nada persiste, por outro modo, possibilitava o exercício da desaprendizagem e da invenção. Desaprendi essa necessidade de tudo querer explicar e interpretar, vícios da formação acadêmica e da Psicanálise que operam no sentido de manter a unicidade e o universalismo. No Psicodrama e no

³⁹ BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 39.

⁴⁰ O Behaviorismo que teve seu apogeu na década de 70, nos Estados Unidos, especialmente, retorna hoje com grande força, sobretudo para desenvolvimento de métodos instrucionais e controle de desempenho nas organizações. Com os estudos da neuropsicologia, tem contribuído, também, para criação de metodologias de ensino e controle de conduta nas escolas, nos diagnósticos de transtorno de déficit de atenção com hiperatividade – TDH, responsável pela onda de medicalização na educação, incentivada pela indústria farmacêutica.

Teatro Espontâneo, tudo é convertido em jogo através da singularidade das jogadas e dos jogadores que jogam.

A criação coletiva está no centro da ação psicodramática. Na medida em que se trata igualmente de um modo da experimentação pelo acesso ao plano da consistência, agenciamentos são produzidos para serem efetuados em *cenar-simulacros*. Ou mesmo, poderia dizer que o encontro da multiplicidade heterogênea do grupo produz a festa. A festa se realiza em rituais, em encontros e celebrações espontâneos. Acontecimentos festivos compõem o *setting* psicodramático, assim como a educação *petrovichiana*.

Na polifonia da festa uma política de contágio e de produção de sentidos acontece através da maximização dos jogos comunicacionais e da erotização dos corpos. A vida coletiva nada tem de abstrata e orienta-se contra fenômenos individuais e puramente negativos. A festa produz agenciamentos que intensificam as forças em curso, diluindo as formas e fronteiras dos empreendimentos pseudodemocráticos da cultura que operam cerceando uma vida afirmativa. Os corpos maquinados nesse atravessamento de planos de intensidades e velocidades variáveis produzem movimentos de *des-figuração* e hibridismos importantes para produção de zonas de indeterminação por onde circulam e vazam linhas de fuga.

Em Salvador as festa estão, como em épocas renascentistas, ligadas às celebrações da Igreja Católica e ao culto dos Orixás. Essa estética carnavalesca faz coexistir sagrado e profano, atravessando os ritos cotidianos, a despeito das estratégias de mercantilização e de cooptação que transformaram as festas em produtos da indústria cultural e do turismo, empobrecendo e degenerando o caráter universalmente popular das ruas. A predominância da estética Neobarroca tem lugar nos arranjos ambientais marcados pela ambivalência e estranheza, nos espaços físicos, nas músicas e nos corpos em interação. Entretanto, toda dissimetria e confusão dos códigos não ocorrem sem que paralelamente uma máquina de sobrecodificação se faça presente. As políticas de forças produzem um confronto de linhas que não raro criam núcleos duros de resistência à mutabilidade e à variação.

A mistura das etnias criou encruzilhadas culturais com vocação para a festa e para a invenção de ritmos e danças que possibilitam informalidade nas relações e liberdade corporal, também expressão da diversidade e contradições da cidade. Nas festas os fluxos e intensidades atravessam os corpos, promovendo alianças e disposição para a experimentação. Temporariamente, mas com a licença dos poderes oficiais, a ordem é suspensa para invenção de arranjos mais instáveis. Tudo é motivo de paródia. Os clichês são maximizados, produzindo-se uma estética grotesca que nos livra do medo pela farsa e pela alegria. Tudo dentro do calendário e espaço previstos. A festa funciona como um modo de oxigenação do sistema, conside-

rando que a exageração da dureza molar poderia resultar num colapso. Na festa os movimentos e a gestualidade são hiperbolizados, o corpo se avoluma e se derrama, misturando-se à materialidade da vida. As linhas brincam, enrolam-se, atam-se e desatam-se, inventando desvios moleculares e também novos rostos. De boca escancarada. De onde aqueles que possuem um *terceiro ouvido* escutam gargalhadas.

Esse foco na festa, na alegria e nas tensões da vida coletiva relaciona-se com as encruzilhadas estético-culturais que não cessam de acontecer, atravessando o cotidiano das cidades brasileiras, sobretudo em Salvador. E ainda que a escola e a universidade não dialoguem diretamente com as produções locais, a não ser como algo que lhe é exterior, as cenas cotidianas, os corpos e as práticas escolar e universitária são inevitavelmente afetados por tais devires. Toda fronteira é porosa. Todo rosto tem buracos por onde escapa um corpo. Notadamente, o riso carnavalizado produz agenciamentos coletivos que desestabilizam as hierarquias e as morfologias na educação. Nas instituições escolares e universitárias, contudo, as festas são regradas e são feitas para azeitar a “máquina de rostidade”.

Petrovich afirmava que a educação e a vida se fazem por três modos: “caminhar, encontrar e celebrar” (FERRAZ, 2006). Na medida em que estes eram acontecimentos simultâneos, para ele vida e educação eram festa. A aula, por esse modo, é lugar do encontro e da celebração. Como evento festivo assume feições: de banquete, de experimentação, de jogo. As sensações produzidas convocam o corpo em prontidão, em *escuta de bicho*, e agenciamentos coletivos. Por alguns minutos, o sentimento de medo e de opressão, frequentemente referidos na relação da *forma-professor* e *forma-aluno*, é suspenso para invenções locais e experimentação do prazer de conviver e de ser em relação. A sedentarização cede ao movimento e produzem-se fraturas nas Figurações. A aula é, pois, se vivida como multiplicidade de linhas heterogêneas que se atravessam, ensaio e produção de cartografias instáveis. Converte-se no espaço/tempo para o jogo em estado jogante, portanto, da espontaneidade e da invenção.

**Nunca fomos catequizados. Vivemos através de um direito sonâmbulo.
 Fizemos Cristo nascer na Bahia. Ou em Belém do Pará⁴¹.
*Ultra aequinoxialen non pecavimus*⁴²**

O riso carnavalizado que invade a cena soteropolitana só entra nas universidades e escolas como clandestino. Nas veias. As instituições, no intuito de se manterem a salvo dessa impropriedade, jogam com estratégias de cooptação, criando e permitindo no seu interior um riso banalizado e simplificado, orgânico ao sistema⁴³. Assim, a formação, que tem por fundamento as Teorias do Conhecimento e do Sujeito, ancoradas numa verdade transcendental, exige sobriedade que é, também, uma seriedade dogmática e moralizante, inscrevendo-se numa ordem explicativa que não inclui os ritos, mitos e movimentos produzidos no cotidiano vulgar.

Desse modo, a formação escolar e universitária, assente numa política sanitária, esmera-se na produção de esquemas de pensamentos simplificadores, através de artifícios de sublimação codificados pela racionalidade técnica. Objetiva a pureza pela negação da magia do excremento, dos humores corporais e dos vícios. Através de regras de poluição (DOUGLAS, 1976) estabelece distâncias seguras para evitação do contato proibido com as produções e práticas não-oficiais e com as arbitrariedades do cotidiano. Assim é que o temor despertado pelo contágio resulta no recrudescimento de códigos e julgamentos morais, e de penas correlatas às infrações.

Na impureza produzida pela algazarra e pela desordem festiva, contudo, as categorias de pensamento, os clichês e os códigos de conduta são degradados e o corpo erotizado, possibilitando, ainda que por instantes, a experiência de um outro tempo, Impessoal e de coexistências. Esse movimento torna-se uma marca em geral não perceptível, mas presente como disposição, tensionando as formas dogmáticas dos processos administrativos e das práticas pedagógicas correntes. Mas os corpos que participam da festa nunca retornam iguais. Ou quase nunca, considerando a eficiência das estratégias para conversão e controle do que se põe à margem dos jogos instituídos e em variação. Para retornar é sempre preciso um rosto, ainda que caricaturado.

⁴¹ ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, ano 1, nº 1, maio de 1928. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1913/1509>> . Acesso em 1 dez. 2012.

⁴² Expressão utilizada pelo holandês Gaspar Barlaeus no século XVII, referendando o a linha do Equador como uma divisória entre a virtude e o vício. Também dá título à música de Chico Buarque e Ruy Guerra “Não existe pecado ao sul do equador”.

⁴³ Para maior aprofundamento do tema recomendo FERRAZ (2006).

Pelas vias, pelas veias, escorre o sangue e o vinho...⁴⁴

Nayra é estudante do sétimo semestre do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana. Seu trabalho de Conclusão de Curso versará sobre o afeto – ela diz -, sem muita clareza, ainda, do caminho que tomará. De primeira via, contudo, o afeto de que trata não inclui as suas matrizes culturais. Mulher negra, cresceu em Cachoeira, Recôncavo Baiano. Durante a VIII Feira do Semiárido da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, 2012, Nayra observa uma roda de samba, tentando preservar-se. O ritmo e a dança, contudo, convocam-na. Um chamamento ao qual não resiste e de pronto lança-se ao centro como que possuída pela música. Outras mulheres negras, de pés calosos, sambadoras, vestidas com saias rodadas de chita colorida requebram e com passos miúdos quase sem tirar os pés do chão, fazendo movimentos ritmados que reverberam em todo corpo e na roda. O samba é o que agrega e produz devires e conexões múltiplas, dilatando o tempo.

A música remete ao cotidiano do grupo, aos cantos de trabalho, à ancestralidade e às lutas pela liberdade dos negros escravizados. A cantoria envolve os presentes. O coro potencializa as intensidades, reinventando o cotidiano do grupo de samba, de todos os que sambam, e da universidade. Ainda que o espaço para as expressões culturais seja bem definido na programação e na espacialidade do campus, há risco de contaminação. As mulheres puxam para dentro da roda aqueles que estão no entorno. O som reverbera nos corpos como espasmos. A roda cresce. Não se trata de um espetáculo, mas de um conagraçamento coletivo.

Suada, rindo, Nayra diz que o samba remete-a as festas da cidade onde vive, e da sua família. Tudo fizera para não entrar na roda, contudo, não resistiu. Sambando produzia uma outra temporalidade e um corpo potente; uma boniteza que em nada se assemelha ao corpo dócil e útil; uma alegria arrebatadora e insubmissa. O belo refere-se a uma estética do intensivo, da indisciplina e da inutilidade, distante dos processos e vivências das instituições de ensino:

A academia UEFS, até a presente disciplina⁴⁵, possuía o mesmo caráter de salientar as minhas incompetências em detrimento das minhas capacidades. Acredito que esse foi um dos momentos mais sofridos de aprendizagem, pois foi muito difícil adaptar-me à linguagem acadêmica em geral, de adaptar-me às relações humanas frias, distantes e competitivas. Já não há mais intervalo. Sentamos na cadeira às 07h:30 e levantamos às 12h:30, deixando o nosso corpo ainda mais aprisionado; formatando-o para a vida adulta, na qual correr, gritar e dançar já não cabem. É como se à medida que vamos crescendo

⁴⁴ MOREIRA, Moraes. **Chame gente**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/moraes-moreira/47510/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

⁴⁵ “Pensamento, desenvolvimento e linguagem humana” - sob minha responsabilidade.

não temos tanto direito a vida, ao movimento; como se estivéssemos mais próximos da morte. Desde muito cedo aprendemos que existem lugares para estarmos vivos e outros para sermos semivivos ou semimortos. Infelizmente o ambiente educacional, em todas as instâncias, configura-se como ambiente sem espaço para a vida, para o movimento⁴⁶.

Ao debruçar-se sobre a produção acadêmica Nayra parece ser tomada pelo esquecimento, ainda que as intensidades ressoem no seu corpo, acalmado e contido pelas normas modelares da academia. Mas retorna à sala de aula ainda excitada. Intensidades e variações de forças livres ainda circulam. Diz que a música continua no seu corpo. Está alegre. Na roda de samba ela enlouquece os clichês. Produz agenciamentos coletivos porque a roda é o lugar da heterogeneidade, da maximização das sensações pelo samba, pela música, pelas palmas, pelos instrumentos, pelo encontro dos corpos. Habita devires: *devir-animal*, *devir-monstro-mulher*. O entusiasmo a consome. Deleuze diz que

Quando o corpo visível enfrenta, como um lutador as potências do invisível, ele apenas lhes dá sua visibilidade. É nessa visibilidade que o corpo luta ativamente, afirma uma possibilidade de triunfar que não possuía enquanto essas forças permaneciam invisíveis no interior de um espetáculo que nos privava de nossas forças e nos desviava [...]. Quando a sensação visual confronta com a força invisível que a condiciona, libera uma força que pode vencer esta força, ou então pode fazer dela uma amiga (DELEUZE, 2007, p. 67).

Os corpos dão visibilidade às tensões que atravessam a academia naquele momento. Um momento e um movimento produzido pela própria academia. A vida cotidiana acadêmica é invadida por ritmos estrangeiros. As virtualidades, mas também as linhas molares são intensificadas. As forças liberadas podem seguir criando variações, ou podem atualizar os clichês. Somos cúmplices do poder e o alimentamos. Deleuze diz que a tristeza está ligada ao poder e à moralidade. A tristeza e a moralidade não deixam que as potências se efetuem.

A pesquisa de Nayra está precedida pelos clichês, que se reconfiguram na medida em que ela recolhe-se na *forma-aluno*. As forças invisíveis em curso na academia nos separam de daquilo que podemos quando se realizam em práticas pedagógicas. O afeto sobre o qual ela deseja escrever não comporta as intensidades das suas vivências estéticas. Um afeto sem corpo. Reconhece que a sua vida escolar foi um contínuo exercício de desistência do seu corpo e da vida. De despotencialização. A escola e a universidade são máquinas de destruir corpos, assim como de fabricar rostos. Nayra descreve o mesmo ritual referido por Jonathan e por Clara nas suas aulas: olhos e ouvidos. “Sem espaço para a vida, para o movimento”. “Semivivos! Semimortos!”. Aliás, o sentimento de tristeza domina as relações na universidade, como

⁴⁶ Memorial produzido pela estudante para a disciplina “Pensamento, desenvolvimento e linguagem humana”, Universidade Estadual de Feira de Santana, dezembro de 2012.

relata uma outra estudante de pedagogia, Jéssica Brito⁴⁷: “Pensei quantos autores cheios de teorias chatas essa nova professora iria apresentar; quantos textos teria que ler, enfim... todos esses pensamentos que só me remetiam à tristeza”.

A pedagogia severa e disciplinar é triste. Rouba a capacidade de experimentar uma vida. O desejo de conhecer. O pensamento buliçoso. Por isso Nayra sente-se inadequada e pouco produtiva. Mas inquieta. Porque o samba permanece no corpo, ainda que sem visibilidade. Como espasmos. A sua inquietação deixa ver a intensidade que circula, buscando saídas do corpo figurativo domesticado pelas regras que aceita para manter-se no jogo jogado do instituído. Há, pois, um consentimento seu, ativo, para permanecer sob a tutela da instituição, na medida em que esta é efeito das práticas das quais se serve, servimo-nos, para conseguir um lugar na vida universitária e social.

O que vou dizer acontecerá ou não acontecerá⁴⁸.

Foram, pois, as experiências concreto-sensoriais proporcionadas por encruzilhadas estético-culturais, as tensões e os desafios da criação coletiva, o caráter conservador das instituições educacionais, narrativas de estudantes como Clara, Jonathan, Jéssica e Nayra, e a minha própria vivência escolar/universitária, além do gosto pela pesquisa, que me fizeram investir na variação da *forma-professor*, intensificada pelos princípios da festa, do riso e da educação *petrovichiana*.

Depois do Psicodrama e do Teatro Espontâneo, um curso de palhaço foi o investimento seguinte. Sentia que as vivências institucionais me restringiam as *perspectivas e os corpos*⁴⁹, e que o novo papel, de professora, exigiria de mim uma corporalidade potente e livre. Percebia, contudo, que a inclinação para o jogo estético e político vinha precedida de um rosto que eu ansiava. Ele me concederia um lugar no jogo jogado. Por isso, diante de qualquer desestabilização de vetores de sentido, eu estava pronta para aderir a organizações já codificadas. O que sucedia era uma vontade de acertar e de pertencer. Assim, ao tempo que pelo riso e pelo jogo eu deslizava por entre o previsto e o previsível, também produzia acordos para significação das indeterminações produzidas. À vista disso, insisti no palhaço para operar a des-

⁴⁷ Registro do diário da disciplina “Pensamento, Linguagem, Desenvolvimento Humano e Educação”. Setembro de 2012.

⁴⁸RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003. p. 467.

⁴⁹ Há propositadamente um pleonasmo para ressaltar a produção do pensamento binário, corpo/racionalidade técnica.

construção do corpo viciado e acomodado às benesses das políticas de reificação do Mesmo: o palhaço é a máscara⁵⁰ da espontaneidade.

O palhaço oportunizou-me uma maior atenção ao ritmo das cenas cotidianas. Um beliscão no braço fazia doer todo o meu corpo e alma. A experiência com o ridículo em mim era cruel e libertadora. No meu maior desconforto percebia a minha maior força - a dor que não mata, fortalece-nos. Assim, o meu jeito atrapalhado, dava-me graça e me potencializava para os jogos não jogados. Foi, ainda, a oportunidade para experimentar situações e movimentos que em muitos despertam pânico e nojo. O registro do e no corpo se sobrepunha a qualquer representação ou reprodução do real. A ridicularização das estruturas sociais nada tinha de corretivo. Não se tratava de diagnosticar desvios para corrigi-los pelo escárnio. Com o palhaço vivi estados jogantes, o grotesco pela exageração e pela ambivalência, a espontaneidade da criança, e uma alegria intensa. Nenhuma posição a defender ou a conquistar, posto que o palhaço nada possuía.

Nos exercícios de rua aprendi que o palhaço não age, ele apenas reage. Um palhaço constrói a partir das pistas que captura na interação. Uma *escuta de bicho*. Habita no *devir-animal*. Em estado de prontidão. Isso não se parecia com uma sala de aula. Isso não se parecia com um professor. Um palhaço não tem um roteiro a seguir e lições a serem dadas. É um ser brincante, e surfa em devires menores. Brinca com clichês. Entra no clichê e pelo riso rebaixa-o, intensificando-o até a deformação. Seu corpo vaza pelo nariz vermelho e pela bocarra. Aliás, o nariz do palhaço é a sua máscara. Máscara corporal. Ambígua. Heterogênea. Que faz sumir temporariamente o rosto.

O palhaço, afinal, deveria me ensinar a ser professora? Mas que tipo de professora usa um nariz vermelho e anda de modo atabalhado. Apesar do Psicodrama, do Teatro Espontâneo e do palhaço, preocupava-me, ainda, com a utilidade das experiências para ser uma “boa professora”. O julgamento moral tomava o lugar de uma produção estética, ou da invenção. Assim sendo, instalava-me numa busca por métodos que facilitassem a aprendizagem dos alunos, e de uma eficiência para ser conforme aquilo que eu mesma criticava. Reiteradamente flagrava-me afirmando o que era matéria de derrisão. O adensamento da racionalidade e a perda do ritmo vital processavam-se continuamente, na contramão de uma necessidade de

⁵⁰ Ao tratar de máscaras não me refiro a um artefato que encobre a face, mas a uma máscara corporal de suporte energético com codificações de posturas e de gestos. Não há nada por detrás de uma máscara. A máscara é esse campo energético-corporal que acontece na experimentação como uma outra vida. Para Brondani (2010, p. 56), a máscara é o elemento ritual que produz “conexões subjetivas, imateriais, míticas, religiosas; trata-se de forças que não possuem uma concretude, mas que podem ser percebidas e constatadas a partir dos resultados que provocam e pungem a realidade objetiva”.

experienciar o espírito livre e dançarino. Mas as contradições não cessavam, e por isso eu não conseguia desfrutar da acomodação com a qual a estabilidade das formas presenteia-nos.

Flagrar-me na incongruência provocava desconforto e inquietação. Imaginava-me com uma imensa cabeçorra sustentada por um pedúnculo débil e raquítico. Buscava experiências que fizessem vergar a minha coluna, aproximando a sede do juízo e da prudência do meu sexo, como o Ouroborus, a cobra que morde o próprio rabo. A experiência para “quebrar⁵¹” a coluna atualizava em mim o pasmo da cobra, flagrado pelo poeta Paul Valéry. Ele diz que ao se morder a cobra assustou-se: “Isto também sou eu?”. Ao morder-se a cobra pergunta pelo ser. Para Maillard (1998, p. 134) “[...] se Hamlet tivesse sido capaz de rir⁵² depois de haver perguntado pelo ‘ser’, a questão se dissolveria. O dilema, a dúvida metafísica, não tem resposta” Parodiei: “Ao morder o próprio rabo a cobra gargalhou. Talvez de gozo. Talvez de desespero. Talvez sem qualquer motivo. Talvez, ainda, tenha sido um esgar, apenas”.

O fato é que esta era uma maneira de brincar de fazer corpos intensos e livres, pela deformação, para aprender a ser professora. Andava como o palhaço Gangorra⁵³, experimentando o peso de uma grande cabeça, como as mulheres lavadeiras que carregam uma trouxa de roupas. Colocava sobre a cabeça uma trouxa de roupas. Tentava em vão andar equilibrando-a. O peso da racionalidade eu não suportava e, finalmente, deixava que a gravidade fizesse o seu trabalho e cedia - inicialmente cambaleante, até aproximar o “alto” dos “baixos⁵⁴”. Imaginava o susto da cobra ao fitar a fenda vaginal, na medida em que nada há de simbólico no realismo grotesco.

Para Bakhtin (1999), os buracos do corpo são espaços limiáres nos quais o dentro e o fora se realizam como movimentos de invaginação – então, não há dentro e, também, não há fora; há um *dentro-fora* enquanto variação. Ora, todo corpo é, por princípio, esburacado. A vagina é, pois, buraco e dobras – dobrar equivale a dobrar linhas, curvá-las, dobrar as forças livres e segmentares até ultrapassar as linhas de poder. A boca, por seu turno, dá visibilidade ao grito. Pelo buraco da boca o corpo jorra do organismo (DELEUZE, 1995). Rompe com a

⁵¹ Quebrar o corpo ou a espinha é descer até o chão a partir do deslocamento da coluna em pequenos movimentos para baixo e para cima no ritmo de uma dança tipo pagode ou *funk*. Quebrar equivale a produzir dissimetrias.

⁵² Em espanhol, “reíse”, como consta no texto original, significa rir de si mesmo.

⁵³ Nome de batismo do meu palhaço, dado por conta das minhas orelhas de abano, aquelas que me desnudavam na infância, atemorizando-me – o palhaço evidencia meus pudores corporais e deles me livra. Gangorra é, também, um balanço – tábua atada a cordas e presa num suporte alto para, apenas, balançar.

⁵⁴ Bakhtin (1999) o “baixo material e corporal” é um dos princípios da estética carnavalesca. Este nada tem de abstrato. Refere-se topologicamente às partes altas e baixas do corpo: cabeça, traseiro e órgãos sexuais, respectivamente. O rebaixamento do que está no alto, valores, implica na aproximação do que é material e vivo, oportunizando a regeneração sob outros princípios. Opera-se, contudo, um permanente movimento de rebaixamento e de regeneração, pelo riso, pela paródia, pelo realismo grotesco. O riso carnalizado é pura imanência. Potência.

organização. Escapa pela boca como escapa pelo ânus e pela vagina. Como grito. Como vômito. Informidade. Indeterminação.

Em “*I not*” de Samuel Beckett “Boca” é a protagonista. Apenas duas personagens: “Boca” e “Ouvinte”. “Ouvinte” apenas ouve. Deve ficar na frente da plateia à esquerda de “Boca”, coberto com um manto, com capuz, iluminado, em silêncio. Apenas o rosto de “Boca” segue iluminado, com foco na boca do ator/atriz. A fala de “Boca” é como um vômito. A verborreia de “Boca” contrasta com a ausência do corpo. Segundo Cavalcanti (apud MACHADO, 2009, p. 218), “[...] embora ‘ela’ seja a própria Boca, esta não coincide com o sujeito da enunciação, recusando-se a assumir o ‘eu’ autobiográfico [...]”; contrariamente, aponta para a dissolução do sujeito na direção do Impessoal. A boca é, pois, fonte da enunciação, assim como abertura por onde vaza o corpo:

[...]...sair...para dentro deste mundo...este mundo...coisa pequenininha... antes do tempo... em um miseráv... o quê?... menina?... sim... menina pequenininha...neste... sair para entrar neste... antes de seu tempo... buraco miserável chamado...chamado...não importa...pais desconhecidos...não se ouviu (falar) deles... ele tendo desaparecido... evaporou... mal abotoou as calças ... ela do mesmo modo...oito meses depois...quase num instante... [...] (BECKETT, 2013)

Brincava, então, de aproximar boca e vagina. O vergamento da coluna despertava medo, dor, excitação e riso. Não se tratava, pois, da anatomia vaginiforme, mas de quebrar a ordenação funcional dos meus órgãos através de torções corporais para experienciar intensidades. Tratava-se de não pensar. E de rir. De experimentar uma *vagina-boca* e uma *boca-vagina*. De deformar e desorganizar. De aumentar a indeterminação e as virtualidades, sem o crivo da moralidade. Uma Figuração que produzia movimentos estranhos a si, mas que estranhamente aumentava a sua potência para jogar, quanto mais se desordenava – um emaranhado de linhas em movimento. Uma maneira de, pelo lúdico e pela *de-formação* ou *desfiguração*, fazer-me mais disponível para os jogos não jogados em sala de aula. Jogadas no vazio, apenas como experiência de outras armadas.

A relação desse corpo monstruoso com o diabólico (*dia-bólico*- o que separa, o múltiplo) foi narrada no Livro Quarto, intitulado “Dos fatos e ditos heroicos do nobre Pantagruel”, capítulo XLVII, de Rabelais. O “monstro dos monstros” engana o apadrinhado de Lúcifer que vai à sua casa para brigar com seu marido, no momento ausente:

“Ah! disse a velha, ele me disse, o carrasco, o tirano, o arranhador dos diabos⁵⁵, que tinha marcado convosco para se arranharem; para ensaiar as

⁵⁵ Referindo-se ao marido que está fora de casa, temendo o arranhamento mútuo, agendado com antecedência de uma semana. O motivo da contenda é a disputa por um campo.

unhas, ele me arranhou apenas com o dedo mindinho aqui entre as pernas e me deixou toda machucada. Estou perdida, não vou me curar jamais. Vede. E ainda foi à casa do ferreiro para apontar e afiar as unhas ainda mais. Estais perdido, senhor diabo, meu amigo. Fugi, antes que ele vos veja. Retirai-vos, eu vos peço”. Então se descobriu até o queixo, da forma que outrora as mulheres persas se apresentavam aos filhos, fugitivos da batalha, e lhe mostrou sua como-é-que-se-chama. O diabo, vendo aquela enorme solução de continuidade de todas as dimensões, exclamou: “- Mahon, Demiurgon, Megera, Alecto, Perséfone! Ele não me pega. Vou-me embora. Nunca! Eu lhe deixo o campo.” (RABELAIS, 2003, p.732-734)

O senhor dos infernos – qualidade do que é baixo – é confrontado com a “como-é-que-se-chama”, “Aquela enorme solução de continuidade de todas as dimensões”, e foge. O inferior corporal revela-se numa dobradura de infinitas dimensões, como atesta Deleuze: “Sempre existe uma dobra na dobra, como também uma caverna na caverna” (DELEUZE, 2007, p.13). A cosmovisão carnavalesca ilustra essa hiperbolização de dobras sem fim - um corpo inacabado e lançado para além dos limites e em si mesmo, misturando-se ao que é material e vivo. Alegrementemente. A velha, ao mostrar a sua ranhura, aproxima morte e vida, como as imagens de terracota as quais se reporta Bakhtin (1999), fazendo referência à morte grávida de vida.

Ela confronta o diabrete com a fenda. Com a desordenação. *Vagina-cânion*. Espessuras e estratos moventes. Estratos dobrados sobre estratos. O desconhecido indeterminado. Assim eu procurava, pelo rebaixamento, degradar a racionalidade, mas também regenerá-la na direção de um *saber-fazer* como *pensamento-corpo*. De que isso me servia? Rir de mim e da minha vontade de significar e, assim, fazer-me deslizar, pela derrisão, para a experiência do Impessoal. Quebrar a dureza da *forma-professora-pesquisadora*, pela espinha, fazendo-a variar em linhas flexíveis e de fuga. As experiências corporais possibilitavam-me, finalmente, a espontaneidade dos jogos e produção de agenciamentos coletivos.

Mas não me parecia suficiente ser palhaça para aproximar tão longínquos sítios – altos e baixos. Fiz dois anos de teatro. Queria silenciar a cabeça pensante e pensar com o corpo. Identifiquei-me especialmente com personagens de Nelson Rodrigues, também com velhas e figuras decadentes. As personagens *rodrigueanas* são a experiência do clichê sendo rasgado. Possibilitaram-me estas e outras, a distorção da coluna e das formas usualmente consensuadas como de “bom tom”. Estavam sempre além ou aquém do tom, pela demasia, pelo escárnio, pela escatologia. Percebi que o “bom tom” era tudo o que suprimia a intensidade do meu corpo. Assim, com as personagens e experiências vividas no teatro pude ousar a corrupção das formas, fazendo composições ambíguas e exageradas, enquanto transitava pelo avesso da lin-

guagem. Aos poucos ia aprendendo a tramar desde a amoralidade⁵⁶. Aprendi, também, que apenas nesse limiar é possível escutar o Outro, a fim de que a cena aconteça não como representação, mas como invenção. No teatro, os agenciamentos coletivos podem ser mais frequentes, o que inviabiliza a representação. A consigna de ouro do teatro de Walter Rosadilla: “Por favor, não represente!”.

Por isso não se meta a exigir do poeta/Que determine o conteúdo em sua lata⁵⁷.

Novas experiências marcaram o meu trajeto de busca pelo corpo intensivo e pelo caráter regenerador do riso. Ser professora exigia de mim esse silenciamento da razão cognitiva e a disposição para a extravagância e para a indeterminação. O que nem sempre se fazia sem dor. Brincar com o corpo, jogando, careteando, ousando deslocamentos pouco usuais, aproximava-me do grotesco e da potência que punha em risco a minha *forma-aluno* e *forma-professor-pesquisador*. Não raras vezes fui tomada pelo sentimento de inadequação ao papel, fazendo-me vacilar mesmo quanto ao valor desta pesquisa, na medida em que uma *forma-academia* fazia projetar o meu desejo em referenciais externos à minha própria vivência. Até que percebi que era essa inadequação o que me possibilitava inventar outras práticas na educação, coletivamente e sem modelos prévios.

No curso de Yoga do Riso vivi a experiência de meditar gargalhando, e rir de mim quando persistia numa perspectiva única, desacomodando-me. Rir de nada. Apenas experimentar um fluxo de energia atravessando o meu corpo e, mesmo sem qualquer intenção, desqualificava clichês, logo que a vida me arrebatava em intensidade e movimento. Ao gargalhar conectava-me de forma especial e espacial com o outro, e com a indeterminação. Meu corpo tornava-se intenso e alerta, mas paradoxalmente relaxado, projetando-me em aberturas para escutar e dizer entre as coisas.

Este estado de atenção eu já experimentara na capoeira, na medida em que me era exigido um corpo flexível, vigoroso e ao mesmo tempo *malemolente*⁵⁸. Gingando, transitando pelos baixos como o mato ralo que é a capoeira, os participantes se conectam pela festa, pelo jogo espontâneo, pela música, pelos cânticos, pelas palmas e instrumentos. Seus corpos são

⁵⁶ Escrevi um esquete teatral no gênero comédia chamado “Crime no Elevador”. Foi apresentado em julho de 2009. Eu própria atuei, fazendo a personagem velha. Para a escrita do texto, inspirei-me nas leituras de Rabelais (2003) e de Bakhtin (1999).

⁵⁷ GIL, Gilberto. **Metáfora**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil/487564/>>. Acesso em: mar. 2013.

⁵⁸ Que expressa vagar, lentidão, pachorra, falta de pressa.

pura potência e atravessamento de fluxos, em ressonância com os movimentos do outro, com a música, com o som dos instrumentos, com os cânticos e com as palmas.

A escuta do capoeirista é flutuante e ao mesmo tempo focada. Escuta como estado de abertura. *Escuta de bicho*. Não se tira o olho do outro jogador. O capoeirista mantém-se alerta a todos os sinais, a cheiros e a movimentos - para captura de virtualidades. Em especial na capoeira angola os movimentos são no baixo, junto ao solo. Estes oscilam entre a dança lenta e gingada, e o salto rápido e inadvertido em direção ao outro jogador, como um animal na direção da sua presa. Flexibilidade e leveza de Guepardo. Atravessamentos de *devires-animal*. Duração na potência mesmo para aqueles que não estão no centro da roda, mas ainda assim participam do jogo, pela afetação produzida na empatia com os que estão no centro.

Capoeirista canta, samba, bate palmas e toca instrumentos. Especialmente o angoleiro, simula, engana. Tudo está no jogo e em jogo. Essa afetação chega a uma convocação. Entra-se na roda e toma-se o jogo, jogando. Sensação que atinge o nervo, a carne. Viva – “tomados por devires animais irresistíveis” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 71). Corpo suado. Contágio. A alegria e o riso são uma constante celebração do encontro. O único motivo: jogar. Vadiar. A ginga é o que desloca; o que “quebra a espinha”, o que faz permanecer na variação do jogo jogante. Um estado de equilíbrio instável, como um bêbado que está quase para cair. Mas não cai. Porque a ginga permite zonas de equilíbrio e hesitações para em seguida desequilibrar sem perder a continuidade no jogo. Na ginga, a estratégia é a dissimulação e a sedução.

Há entre os jogadores, quando na roda de jogo, uma conexão orgânica e um tempo distendido. Na roda todos experimentam a alegria do jogar, ainda que não se esteja no centro:

- “Eu vi as pessoas se movimentando e percebi que eu sou diferente todo tempo; todo tempo eu estou mudando e o rio também”;
- “Tinha que ter muita força e equilíbrio quando paravam, mas vi logo que se parar muito tempo, desequilibra e cai. Não dá para ficar parado pensando”;
- “As pessoas vão mudando de lugar e o problema também; ele não fica ali parado. A vida se movimenta o tempo todo”;
- “Ele se encaixou e deu uma cabeçada do lado porque o outro permitiu, e era o único lugar que ele podia entrar; foi como se convidasse. A vida é assim”;
- “Um depende do outro o tempo todo”;
- “Às vezes a vida joga rápido... mas mesmo assim, eu me mantinha no ritmo do berimbau, sem correr, sem tirar o olho dela”;
- “Faltou os instrumentos, faltou a ladainha e as palmas, faltou a alegria. Quando a gente joga com tudo isso parece que tudo é um só”;
- “Tem que ter muito jogo de cintura para jogar com a vida”;
- “O jogo não termina nunca”;
- “É preciso abrir mão de uma forma porque tem o movimento do outro. Tem que ter flexibilidade”;

- “Mesmo aqui na roda, só observando, era como seu eu tivesse lá também, jogando com a minha vida”⁵⁹.

Então, não cesso de me perguntar onde está o corpo *malemolente* que ginga e “quebra” quando entro na sala de aula e a única palavra que me vem é “lassidão”, ao reparar nos corpos dos estudantes. Corpos moles, ou melhor, amolecidos e desvitalizados pela dureza do rosto – e quanto maior o grau de escolarização maior a severidade e a lassidão. Como fazer persistir a potência na aula? Como fazer gingar e vadiar o pensamento? Como produzir corpos e fazer a festa da carne na sala de aula?

No curso “Capoeira Educação para a Paz”, a aula foi sendo construída a partir de pistas; não havia um planejamento prévio ao que foi acontecendo. Inicialmente propus o desafio de afinarmos a nossa escuta através da escuta de fotografias que estão no “Memorial da Capoeira”, nas quais aparecem pessoas negras no cais do porto de Salvador, jogando, vendendo quitutes, ou apreciando a cena, no início do século passado. Escutar uma fotografia é fazer a imersão nela até se misturar com a imagem e compor a paisagem e a textura. As fotografias surgiram-me como pistas. Em seguida, lancei o desafio de criarmos uma roda na qual deveriam jogar num ritmo lentíssimo, marcado pelo berimbau de um mestre. Também uma pista, na medida em que capoeirista fala com o corpo e pouca intimidade tem com os esquemas figurativos característicos da *forma-aula* hegemônica nas escolas e na academia. Por outro lado, a lentidão os aproximaria do silêncio, e os ajudaria a persistir na escuta e na potência.

No pé do berimbau, ao principiar a entrada na roda, de mãos entrelaçadas, sugeria que escutassem a vida. Iniciavam o jogo. Em intervalos irregulares, à minha solicitação o mestre silenciava o berimbau. O movimento congelava. Os jogantes eram convidados a perceber variações do corpo e a escutar o seu *companheiro-vida*. Interessante que o primeiro sentimento dos capoeiristas com relação ao nosso encontro foi de desconfiança porque eu não portava os instrumentos de professor (plano de curso, data show e quadro branco), antes, convidava-os para fazer uma roda na sala de aula⁶⁰. O jogo da capoeira dá passagem para *devires-animal*. Mas a instituição pedagógica se impõe, obrigando-os a restringir seus movimentos e instintos,

⁵⁹ Registro de falas de capoeiristas que participaram do curso “Capoeira Educação para a Paz”, Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia, 2008, módulo “Desenvolvimento Humano”, sob minha responsabilidade. Esta experiência está relatada num artigo escrito em parceria com o Prof. Dr. Luis Victor Castro Júnior – Universidade Estadual de Feira de Santana, a ser publicado, com o título “Capoeira: a (i)materialidade nos desenhos dos corpos e os acordes polifônicos em sala de aula”.

⁶⁰ Algumas vezes, em turmas regulares de licenciatura, onde sou responsável pela disciplina “Psicologia da Educação” – UEFS, convido os estudantes a brincarem de gingar (ainda que não sejamos capoeiristas todos compartilhamos de encruzilhadas culturais atravessadas pelo jogo). Assim, ativam-se as energias corporais e deslocam-se perspectivas, criando tensões e espaços limiares, que podem possibilitar a produção de agenciamentos coletivos e um pensamento errante. Ademais, a ginga ajuda a pensar a aula como o entrecruzamento de cartografias múltiplas e heterogênas.

mesmo sendo capoeiristas – o que ocorreu em outros módulos do curso onde as aulas convocavam-nos pelos olhos e ouvidos, apenas. A pedagogia encampa uma luta e uma caça a tais devires. Contrariamente, “Tornar-se animal não é deseducar-se, é fazer diferença, tornar-se diferente” (GOMES, 2002, p.5).

Com os movimentos corporais - martelos, esquivas, aús, requebra dos quadris no samba – os capoeiristas esboçavam cartografias e inventavam uma aula na qual o *jogo-jogante* deixava escapar devires minoritários. A tônica do jogo é a espontaneidade, portanto, uma aula que se realizava na experimentação. Aula que serve à produção de potência. E sobre como aprender capoeira, dizia o Mestre Pastinha: “Capoeira Angola só pode ser ensinada sem forçar a naturalidade da pessoa; o negócio é aproveitar os gestos livres e próprios de cada um. Ninguém luta do meu jeito, mas no dele há toda sabedoria que aprendi. Cada um é um” (FREIRE, 1967, p. 81). Assim se aprende: com gestos livres.

O instinto caraíba⁶¹.

Mas eu havia estabelecido uma fronteira ulterior. Não por cronologia. Evitei o quanto pude aproximar-me carnalmente do bufão, que eu reconhecera em Petrovich e encontrara na literatura e no teatro. Temia a sua intensidade e desmesura. Contudo, era ele quem me convocava para a experimentação de um corpo rebelde e insubmisso. Em *devir-animal* surgia a necessidade de viver o prazer da carne, de me alimentar de carne, da minha e da dos outros. O bufão seria o desafio maior para a experiência da amoralidade.

Acompanhei o projeto do mestre Petrovich. Sua educação às avessas. Para a defesa da minha dissertação produzi um texto em forma de diálogo. A atriz Deusi de Magalhães personificada como um bufão fez o meu duplo. Uma foto que tiramos juntas mostra-a imensa ao meu lado, com o rosto deformado pela pintura, usando um capelo. Perturbava-me a minha pequenez diante do que reconhecia como um duplo: “Isso também sou eu?” – a questão do sujeito não me abandonava. Em que a experiência com o bufão poderia contribuir para a minha formação, ou para a *des-figuração* do meu rosto *professor-pesquisador-escritor-estudante*? Como um *devir-animal*, *devir-monstro*, poderia contaminar outros devires menores, atravessando o plano da organização, nos quais se efetuam com mais rigor os podres na academia, pela reconhecimento?

⁶¹ ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, ano 1, nº 1, maio de 1928. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1913/1509>> . Acesso em: 1 dez. 2012.

O bufão não é uma pessoa assim como não é, também, uma personagem. Está no limiar entre a vida e a arte (BAKHTIN, 1999). Suas primeiras aparições remetem aos cortejos de sátiros nas celebrações dionisiacas. Grupos de mulheres e homens embriagados atravessavam estradas e cidades da Grécia Antiga em orgias festivas ligadas aos ritos de colheita. Os estados de êxtase (*ekstasis* é sair de si) e de entusiasmo (*entheos*, habitado pela divindade através da possessão) dominavam seus seguidores (BRONDANI, 2010). O bufão é, pois, um viandante, um nômade, como o deus do qual descende e encarna: Dioniso. O seu corpo é metamorfose e abundância de signos e de imagens em movimento, por isso, corpo disforme. Ele é variação incessante de formas e atravessamento de intensidades. Corpo poroso. Corpo esburacado. Como porosos e esburacados são todos os contornos. No bufão, os corpos se escapam como bufa, e mesclam-se na ambiguidade do dentro/fora. O bufão não é. Ou melhor, é um nós que se diferencia em múltiplos corpos e vozes. Sem qualquer intenção de ser. Sem qualquer intenção de fazer. Quer apenas rir e afirmar a satisfação de suas necessidades carnis.

Ele é o representante da cultura cômica popular da Idade Média e do Renascimento que a tudo transforma em objeto de derrisão, sem motivação moral, contudo. Sua gramática é jocosa e alegre, sua linguagem livre, obscena e ambivalente. A paródia e as injúrias têm papel predominante no jogo cômico que conduz. Aliás, “o jogo estabelece-se como duplo da realidade, ainda que esteja contido nesta” (BRONDANI, 2010, p. 45). É o provocador supremo. É a máscara corporal do louco que se diverte com a própria dor. Nos carnavais, o bufão desfilaria com a coroa real, representando o mundo às avessas: “Era o *rei*, o *reprodutor* (encarnando a fertilidade do ano) e ao mesmo tempo a *carne sacrificada*, que ia ser golpeada e cortada para fabricar salsichas e patês” (BAKHTIN, 1999, p. 176). O bufão, pela carnavalização, encarna a festa da carne.

Considerando as encruzilhadas estético-culturais que habitamos em Salvador, Brondani (2010) indica semelhanças entre o deus da vinha e Exu. Exu, o das encruzilhadas é, sobretudo, ambivalente, mas também festivo: sensual, sexual, irônico, mentiroso, sério e brincalhão. Mas também pode ser vingativo e apaziguador. Por esse modo de agir tem uma relação profunda com princípios carnavalescos de inversão da ordem. É, ainda, o orixá responsável pela comunicação, mesmo que poucas vezes apareça em rituais de incorporação. Para a autora a experiência com cultos afro-brasileiros possibilitou melhor compreensão acerca das relações do bufão com elementos da natureza, fundamentais para acessar uma *máscara-bufão* e a sua ancestralidade festiva.

Eu reconhecera Petrovich como um mestre na arte da bufonaria. E, também, buscava desde o encontro com ele descobrir como experiências risíveis me possibilitariam ser esse

professor que ri de si e da Verdade, parafraseando Nietzsche (2001). Por outro lado, a possibilidade de viver o bufão me deixava em pânico: confrontava-me com um modo de existência amoral. Talvez porque eu sentisse na valoração o fio último que me atava a *rosto-professor-pesquisador-estudante-cidadã*. E por outro modo, como defende Nietzsche em “Aurora: pensamentos sobre a moral como preconceito”, o empreendimento também me fascinava porque nele havia a promessa de um Sim - uma vida intensa e afirmativa:

Em uma *tresvaloração de todos os valores*, em um desprender-se de todos os valores morais, em um confiar e dizer Sim a tudo o que até aqui foi proibido, desprezado, maldito. Este livro *que diz Sim* derrama sua luz, seu amor, sua ternura sobre coisas apenas ruins, ele lhes devolve a “alma”, a boa consciência, o elevado direito e *privilégio* à existência. A moral não é atacada, apenas não é mais considerada... (NIETZSCHE, 1985, p. 115).

O fato é que sempre que me aproximava do bufão, retrocedia. Para o diretor de cinema Alejandro Jodorowsky, um dos criadores do Movimento do Pânico, que sugere a criação de um universo Barroco no qual dançam os contrários, o estado de pânico se sustenta em três princípios básicos: terror, humor e simultaneidade (MARBACK E PIZZINI, 2009). Pois, o pânico arrebatava-me para essa tríplice experiência. Então, se por um lado eu tinha medo da besta porque era uma convocação para a amoralidade, por outro ela exercia sobre mim um fascínio. Ela era possibilidade de dizer Sim.

Mas, concluindo, digo e sustento que não há limpa-cu igual a um ganso novinho, bem emplumado, contanto que se mantenha a cabeça dele entre as pernas⁶².

É necessário que retornemos ao baixo material e corporal⁶³ para melhor compreendermos a arte da bufonaria. Trata-se objetivamente das trocas materiais entre as partes altas (cabeça – reconhecida pela Igreja e pela razão técnica como representação dos valores supremos) e baixas (o traseiro, os órgãos sexuais, com seus buracos e protuberâncias; satisfação de necessidades vesicais, intestinais, sexuais – relativos à materialidade da vida) do corpo. O corpo em Bakhtin (1999) nada tem de abstrato e individual. É um corpo que cresce alegremente – um grande corpo social e cósmico. O riso carnalizado efetua-se, pois, no permanente movimento entre alto e baixo sendo, por princípio, ambivalente. Então, rebaixa-se para aproximar do que é vivo e fecundo, e regenerar. O que, todavia, para Bakhtin, é bem diferente

⁶²RABELAIS, François. **Gragântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003. p. 73.

⁶³ Nota de rodapé 54.

do que ocorre desde a modernidade⁶⁴, quando apenas se rebaixa, perdendo a potência de regeneração dos baixos na medida em que se faz cessar a ambivalência.

Em se tratando da variação de formas na educação, podemos pensar que o bufão imerge no mundo dos clichês, dele alimentando-se em banquetes⁶⁵ para evacuá-los em devires minoritários. Um *devir-monstro* faz entrar em crise a ordenação dos sistemas e códigos, instalando turbulência nas fronteiras – o monstro é o “arauto da crise de categorias”, assinala Cohen (2000, p. 30). Esse habitante dos baixos, híbrido e múltiplo, é produzido no próprio organismo, *des-figurando-o*, contudo. Uma “Escola de Bufões”⁶⁶ seria, na lógica da reconhecimento, um contrassenso. Mas de certo é possível reconhecer semelhanças entre alguns professores e um bufão.

Ambos têm o domínio da palavra. Enquanto o primeiro, movido pelas forças da reconhecimento, utiliza-a com fins à representação; para um bufão toda palavra é material, é corpo. Dela faz uso no jogo cômico, pelo deboche, pela sátira, pela burla, pelo sentido duplo, pela escatologia. Seu discurso é insultuoso e subversivo. É agudo. Um bufão, todavia, não faz enfiamento; sua capacidade de gratuidade é incomum: quer somente deliciar-se com o jogo e rir. E para isso faz uso de uma liberdade imaginativa, atuando de modo licencioso e amoral. De maneira distinta, um professor sempre tem uma meta, um método. Não há desinteresse na sua doação. Sua fala e seu gesto são sempre definidos e requerem retorno – “que se aprecie o doado”. Professores são viciados em dar e em receber, também. Assim como seus alunos.

Leba-iarô – ô, ô, ô, ô/Ebó-Lebará – laiá, laiá, laiá⁶⁷.

Conheci, então, a professora Joice Aglae Brondani⁶⁸ que pesquisou no seu doutorado em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia, as relações entre a *Commedia Dell’Art* e as Manifestações Espetaculares Brasileiras. Estudou numa escola tradicional de *Commédia Dell’Art* em Trento, na Itália, *Bottega Buffa CircoVacante*, iniciando suas pesquisas pelo bufão das praças públicas medievais, antecessor das personagens da *Commédia Dell’Art*. De-

⁶⁴ Bakhtin estuda a obra do renascentista François Rabelais, e refere-se, portanto, à Idade Média e ao Renascimento. O que não impede de reconhecermos traços da estética carnavalesca na contemporaneidade.

⁶⁵ Outra imagem fundamental do riso carnalizado: devorar e destruir o mundo, alegremente, para transformá-lo. Lugar da festa e da celebração, no qual vida e morte comungam.

⁶⁶ Referência ao texto para teatro de GHELDERODE, Michel. **School for buffoons**. Tradução Kenneth S. White. San Francisco, Chandler, [1968]. Ver em FERRAZ (2006).

⁶⁷ PINHEIRO, Marlene Soares. **A travessa do avesso: sob o signo do carnaval**. São Paulo: ANNABLUME, 1995. p. 126. (Selo Universidade, 39).

⁶⁸ A professora Joice Agale, professora visitante da Universidade Federal de Uberlândia desenvolveu uma metodologia específica para construção da máscara do bufão. Ver em: BRONDANI, 2010.

envolveu, para o doutoramento, uma metodologia específica para construir a máscara do bufão: “A técnica criada para a descoberta da Máscara do Bufão utiliza a formação e sobreposição de circuitos para que, posteriormente, através das transformações dos mesmos, o corpo do pesquisador vá se metamorfoseando no corpo-máscara bufão” (BRONDANI, 2010, p. 94).

E sobre como tais circuitos são construídos, segue:

Todo este trabalho de comoção de afetos e transformação do corpo permite a constituição de alguns circuitos de sistemas e sensações, os quais imprimem seus traços característicos no próprio corpo transformado. Estes circuitos que se formam na (e com) a musculatura criam uma espécie de musculatura afetiva, a qual, segundo Artaud, é a correspondência física dos sentimentos, carregando nas suas fibras os afetos e comoções que as transformaram (p.94).

Finalmente consenti a presença da besta. Sim. Conduzida pela mestra Joice Brondani experimentei espaços limiares nos quais a palavra se fazia corpo e vice-versa. Para o bufão não há a palavra abstrata. Predominavam a escatologia, a paródia e a blasfêmia, assim como as torções. Meu corpo foi levado à exaustão através do teatro físico, e cada forma arrancada transgredia todas as marcas que me referenciavam como pessoa. “Isto também sou eu?”! Eu era a cada instante provocada para experienciar planos distintos, corporalmente, de modo que nenhuma forma permanecesse. Nenhum sistema de códigos estava a salvo. Meu corpo tornava-se avesso à normatização, e quanto mais o acessava mais facilmente descobria nele novas possibilidades. Potência que gerava potência.

Quando uma força se exerce sobre uma parte limpa, ela não faz nascer uma forma abstrata, muito menos ela combina dinamicamente formas sensíveis: ao contrário, ela faz dessa zona de indiscernibilidade comum a várias formas, irreduzível a umas como a outras, e as linhas de força que ela faz passar escapam a toda forma por sua própria nitidez, por sua precisão deformante (DELEUZE, 1995, p. 40).

Essa *precisão deformante*, excitada pela carnavalização, pela festa e pelo jogo tomava o meu corpo: tudo se tornava efêmero, alegre e excessivo. E se a energia corporal diminuía, era chamada aos baixos e ao coro. Um único corpo de quatro cabeças⁶⁹, como uma Quimera monstruosa, com uma cabeça a mais que rastejava e blasfemava. Uma matilha. Bando. Eu era o corifeu⁷⁰ e o coro a um só tempo. Eu era Legião – “E ao expulsar o espírito impuro do corpo do homem atormentado Jesus perguntou-lhe: ‘Que nome é o teu?’. Ao que o anjo decaído

⁶⁹ Na oportunidade A Cia Buffa de Teatro ofereceu três cursos: *Commedia Dell’Art*, Palhaço e Bufão. Enquanto os dois primeiros fecharam turmas de 16 pessoas, no curso de bufão apenas quatro mulheres se inscreveram, incluindo-me.

⁷⁰ Nas antigas tragédias e comédias gregas era como o chefe do coro. Enunciava partes isoladas do texto, assim como tinha a prerrogativa de se comunicar com os atores.

respondeu: ‘Legião é o meu nome, porque somos muitos’ – Marcos 5:9 (BIBLIA, 1987, p. 1327)].

Éramos muitos e éramos um único corpo, instável e disforme que, entretanto, mantinha-me diferenciada. Através da experiência coletiva éramos dilatadas e atravessadas por fluxos que nos integrava num plano existencial vibrante e alegre. No momento que o coro se fazia todo cansaço era transformado em um circuito energético de mais potência e alegria. A sensação era de transbordamento, de um grande corpo cósmico habitado pela diferença. Não havia representação possível, pela falta absoluta de referências. Aliás, a única referência possível era a matilha. *Devir-animal* no qual impera a multiplicidade.

Interessava à mestra o instinto, a energia, o corpo e a voz do animal; a ancestralidade festiva e prazenteira do carnaval pela potencialização das partes baixas do corpo. Ela gritava: “Tragam o carnaval para o corpo”. Especialmente para as partes baixas do corpo. Tudo era movimento e jogo. O monstro ia surgindo gradativamente e ocupando o seu lugar em mim pela intensificação das deformações físicas acessadas através da experiência com a animalidade, com o humano carnalizado, com elementos da natureza. Joice pedia que não forçássemos as deformações; elas surgiriam na experimentação da carne, como busca do melhor corpo para instalação de um devir. Não se tratava de imitar ou de *re-presentar*, fazendo de conta. Então, quando em *devir-animal* nossos sentidos se aguçavam e assumíamos um estado de prontidão: éramos aves, felinos, vermes, amebas. Não nos tornávamos aves, felinos, vermes, amebas como efeito de uma Figuração, contudo. Mas experienciávamos um limiar onde todos os corpos existem como virtualidade e forças em colisão. Em *devir-água* experimentava flexibilidade e fluidez. Em *devir-fogo* minha pélvis e minhas entranhas ardiam, movimentando-se num ritmo frenético que erotizava o meu corpo. Em *devir-terra* eu me conectava com as energias que advinham do atrito do corpo com as asperezas e umidade do solo. Gil (2006) levanta uma questão que me parece relevante neste ponto: havia nesta experimentação um atravessamento ininterrupto de devires minoritários que para ele “são sempre atualizações do possível em nós como uma exigência do devir-si-próprio”; mas também um *devir-monstro* que “parece atualizar diretamente, sem mediações, um devir-si-próprio” (p.127). O que significa isso? “Simplesmente, não há devir real na monstrosidade; há um movimento caótico de repente paralisado, como um devir começado que abortou; inacabado, mutilado” (p.127). Daí decorre o nosso terror e a nossa fascinação ao mirarmos o corpo monstruoso: a identificação com o caos.

Pois as intensidades atravessavam-me como linhas sem registro, arrancando sons. Cada forma tinha uma sonoridade que não era imposta, mas vinha junto. Todo corpo era percor-

rido por um movimento intenso de fluxos energéticos que não possibilitavam a estabilidade das formas, ou do corpo organizado. As formas entravam em colapso, pela extenuação. Havia uma tênue linha entre a exaustão profunda e a excitação exagerada. Neste lugar, no limiar, habitávamos em potência que produzia mais potência.

O papel de Joice era levar-nos a este estado tenso e disjuntivo de forças, mantendo-o: num ponto abaixo cairíamos na representação, e acima dele agiríamos de modo espontaneísta, como “fios eletrificados e soltos”. Um *devir-monstro* surgia na justa fronteira, produzindo e alimentando-se da *dis-formidade*. Um corpo que briga entre as Figurações para aparecer, por isso, *(in)tensivo*. “Só há movimento. Você é movimento”, ela gritava. De repente, eu era vida sem forma, mas algo me conectava como existência: matéria e força – “[...] o corpo teratológico provoca em nós a vertigem da irreversibilidade” (GIL, 2006, p. 127). Arrastávamo-nos pelo chão, em blocos: “Busquem outras possibilidades. Não economizem nos gestos e na exploração do espaço. Tirem a energia do solo, não deixem o cansaço vencer”⁷¹. Persistíamos nesse fio tensivo, a fim de que o corpo organizado não se sobrepusesse e que a carne fosse dominante.

Mas claro que algo permanecia. O instinto de matilha, mesmo no justo tempo do abortado. O nome⁷². O nome que está na circulação dos agenciamentos coletivos. Um nome de batismo: Teruzo (terra amassada, merda). Teruzo, meu nome de batismo. Teruzo corrompeu os limites do meu corpo/linguagem. Conceitos que antes eram acessados pela via do intelecto, apenas, ganharam estado de corpo. Mas de um corpo deformado, movediço e híbrido, numa escala intensiva. Foi preciso abandonar as anotações que fazia depois das aulas porque o que se passava não era passível de ser acolhido pela palavra. Era antes. E, entretanto, a palavra se instalava, em corpo: tudo era transformado em paródia, dessacralizado e rebaixado para ser regenerado pelo riso e pelo jogo. Não havia nenhuma intenção, só perversão. Meu pensamento era rápido e agudo como as reações dos animais que me habitavam - *pensamento-corpo-imagem* -, defendendo seu território, caçando, copulando – um *devir-animal* me traspassava. Um *devir-monstro* efetuava-se em gesto na multiplicidade de arranjos sem que, entretanto, visasse à preservação de um estado.

A ambiguidade do bufão me mantinha no lugar da disjunção, da heterogeneidade, das singularidades - e na atualidade -, prescindindo da transcendência identitária e da validade

⁷¹ Anotações de aula, abril de 2010.

⁷² Acerca do nome, diz Deleuze e Parnet (1996, p. 65): “O nome próprio não designa um sujeito, mas qualquer coisa que se passa, pelo menos entre dois termos que não são sujeitos, mas agentes, elementos. Os nomes próprios não são nomes de pessoas, mas de povos e tribos, de faunas e de floras, de operações militares e tufões, de sociedades anônimas e escritórios de produção”.

universal científica. Isso me possibilitava inventar nexos que se autorreferenciavam, ou se autopositionavam, sem modelos, formas e funções anteriores e exteriores. O bufão é um extravagante e, portanto, não se ajusta às psicologias do Eu. Nenhum centro. Nenhum poder. Potência. Ainda que as marcas da Figuração, sabemos, não possam ser completamente extintas e necessariamente façam parte do jogo para manutenção da ambiguidade gerativa de potência. Esta era a deixa, por exemplo, para não machucarmos a outra ou a nós próprias.

A cada momento Joice grita consignas, conduzindo nossa imaginação. O objetivo é criar imagens e encarná-las: ser a imagem. Então criamos raízes nas mãos, nos pés; fomos raízes, fomos troncos; fomos barro, areia e lama; fomos pâncreas, rins e cu. Nosso sangue foi lama, nossos órgãos eram lama. Ela lembrava: “Não psicologize. Você é”. Mostrava-nos gravuras com os órgãos internos ao corpo e nos convidava, durante os movimentos, a senti-los e imaginá-los, dobrando-se, contorcendo-se, deslocando-se. Em algum momento, com o carnaval no corpo, possuídas, ela gritava: “Não há pele, só os órgãos em movimento”. As imagens das minhas vísceras se desfaziam em feixes de luz. E eu apenas era⁷³.

De olhos fechados podia ver e sentir meus órgãos se contraindo e dilatando, deformando-se como se um bloco de forças invisíveis incidisse sobre eles. Eles cediam com o mínimo de resistência. Ao deformar um, outros eram afetados, como um conjunto sincrônico. E é preciso dizer que o encontro durava quatro horas e iniciávamos com pelo menos 40 minutos de alongamento. Durante o resto do tempo não havia intervalo para descanso ou mesmo para beber água. A sede e o calor, também, atuavam como ativadores de sensações e aguçava os nossos sentidos. Se havia um objetivo era a desorganização dos nossos corpos/organismos e a destruição de qualquer rosto que se sobrepusesse a nossa cabeça animal. O rosto, para Deleuze (1996) implica na perda dessa cabeça animal e na criação de máscaras sociais fixas, ou com o mínimo de variação. Todo corpo é coberto por um rosto que permanece em qualquer situação, por exemplo, o *rosto-professor-pesquisador-estudante*, reitero, com graus mínimos de variação. Para ele, trata-se de uma invenção semiótica da linguagem que estabelece as funções sociais, antes que os jogos aconteçam, “num muro branco sobre o qual inscreve seus signos e suas redundâncias” (p. 31), cobrindo tudo de significâncias. Mas concomitantemente à produção de rostos são produzidos buracos negros que capturam corpos, potências, intensidades e paixões para não mais saírem, a diferença da máscara que permanece como a objetivação do avesso, em metamorfose⁷⁴.

⁷³ Anotações de aula, abril 2010.

⁷⁴ Há uma intrigante passagem no filme *Watchman*, 2009, dirigido por Zack Snyder, homônimo dos quadrinhos de Alan Moore e Dave Gibbons. A personagem Rorschach, um super herói, usa uma máscara feita com um pedaço de tecido e uma mancha de tinta que está em constante movimento - seu nome é inspirado nas pranchas de Rorschach, um teste projetivo, que consta de pranchas com marcas aleatórias de tinta. Em tese, qualquer

No carnaval de 2011 resolvi levar adiante as minhas experiências com o bufão, no município de Maragogipe, recôncavo baiano, onde tem lugar um carnaval de máscaras na praça central da cidade. Necessitava experimentar o *corpo-bufão* fora do espaço de formação. Em Maragogipe os mascarados utilizam máscaras de PVC⁷⁵ branca facilmente encontradas no comércio, diversificadas no tipo de pintura sobre elas. No corpo, mortalhas de camí ou de cetim, indicam o lugar social dos “caretas”. O corpo de Teruzo ganhou enchimentos por sobre as deformações produzidas pela experimentação de devires que ficaram como marcas. Todos os artefatos usados para composição do corpo monstruoso foram fabricados na aula, com a ajuda da professora, de modo que não se sobrepusesse ao registro corporal encontrado – o momento exato em que o devir foi abortado. Saí à rua. A exposição pública aumentava a minha adrenalina e o contato visual com as pessoas me excitava.

Na praça, onde num coreto tocavam música, juntei-me às pessoas que dançavam; um bufão está sempre desejoso de matilha. Dançava e brincava com o meu corpo, correndo atrás do meu rabo como um cachorro. O excesso de “Corega⁷⁶” que utilizei para colar a dentadura, de dentes estragados, fazia escorrer algo como uma baba pelos cantos da minha boca. Divertia-me com isso. Divertia-me com o ridículo; provocava-o; e, também, a escatologia, pela baba. Isso me excitava ainda mais. Algumas pessoas, adultos, olhavam-me com desconfiança e afastavam-se⁷⁷; algumas crianças correram ou choraram, ainda que não me aproximasse delas com o intuito de assustá-las. Não atingi o ponto de desorganização que vivi nas aulas, especialmente porque não fiz o aquecimento necessário. Entretanto, pude viver uma alegria genuína e encontrar modos de ativação para deslocamentos corporais que não nasciam da representação, mas da afetação pela música e pelo contato com a multidão que se acumulava frente ao coreto.

Encerrada a experimentação com um *corpo-bufão* um cansaço profundo me dominava. Há momentos em que tudo o que queremos é o conforto do rosto e a dureza das suas linhas. Mas eu sentia a novidade permanente no meu corpo. Espasmos e potência que perduravam. Um corpo intensivo que não me remete à escola, e à universidade menos ainda. Nas salas de

composição de imagem pode ser percebida nas marcas; entretanto, algumas imagens persistem nas narrativas daqueles que fazem o teste sendo, inclusive, dado já codificado nos termos da avaliação. Pois, quando a polícia arranca a sua máscara, Rorschach grita: “Meu rosto, devolvam o meu rosto!”. O Rosto também está em movimento e, muitas vezes, incorpora elementos da máscara, portanto, a “máquina de rostidade” não cessa de fabricar o Rosto. Entretanto, não é a máscara que lhe arrancam, mas o Rosto. O que vemos de diferença é que “uma máscara comove todos os sistemas orgânicos do corpo” (BRONDANI, 2010, p. 67), produzindo potência e corpo; e o Rosto é o que tenta preservar o segmento, ceifando a cabeça.

⁷⁵ Tipo de plástico conhecido como vinil.

⁷⁶ Tipo de adesivo farmacêutico usado para fixar dentaduras.

⁷⁷ Posteriormente amigos me disseram que havia na praça uma pessoa com deficiência, com uma corcunda similar à minha, vestida com andrajos. Referiram-se a essa pessoa como se notassem algum déficit cognitivo.

aula persiste, por força de lei, o corpo dócil e útil, o sujeito epistemológico, moral, ontológico. E estratégias de captura do que o atravessa sem registro. Trabalha-se para destruir devires minoritários, como um *devir-monstro*, um *devir-animal*, um *devir-criança*, um *devir-mulher*, um *devir-qualquer-coisa*. Aprende-se com o uso de uma razão desencarnada. A representação e a reconhecimento prescindem do corpo. O corpo é morto a cada aula. Corpo mortalha. “Tudo o que há de intensivo no corpo e no pensamento não é tolerado [...] as intensidades são submetidas a um estado extensivo de interpretação [...] corte que separa o homem do que ele pode” (FUGANTI, 2013a).

Assim os percursos de formação escolar são estruturados, persistindo na graduação universitária e, também, na pós-graduação: perseveração de formas e soberania do Eu. A insistência nas formas implica na produção de um regime classificatório ordenado racional que dispensa a multiplicidade dos devires e as forças abismais. Um *devir-monstro* que atravessasse a cena educacional corrompe o arquivo, estimulando outros arranjos, na medida em mostra que toda ordenação é conjuntural e arbitrária. Mas é mesmo a partir dela que se definem os critérios de desempenho e eficiência do cidadão, do profissional, do estudante. Ser educado, ou um processo de formação eficiente, implica numa alfabetização conforme a taxionomia estabelecida pelos poderes em curso. E ainda que suas linhas sejam flexíveis, exatamente por isso, permite uma variação relativa e controlada. Mas a despeito do ordenamento pedagógico, o monstro sempre escapa, ele sempre retorna; e porque sempre com cara nova, é assustador na medida em que pede também modos de controle tão imprevisíveis quanto ele – esta a segunda tese de Cohen (2000). O *devir-monstro* como aquele que, no limiar, instala uma crise de categorias, não acolhe os sistemas classificatórios; e não obedece às hierarquias. Ele abre para novas e inusitadas inscrições.

Era necessário... Não foi nada de mal...⁷⁸

Ao optar pela imersão na experiência assumi os riscos decorrentes de tal escolha, por exemplo, o perigo de me perder, como em muitos momentos aconteceu; assim como a angústia frente à dificuldade ou impossibilidade de nomear as estratégias utilizadas, quando elas não se ajustavam ao quadro das referências legitimadas pela academia - o que provocava em mim o sentimento de inadequação e de impropriedade.

⁷⁸ LECLERC, Annie. **Palavra de mulher**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 111.

O conhecimento que produzia, por outro modo, era resultado da minha implicação com esses planos heterogêneos que me projetavam numa rede de interconexões de tamanha complexidade que me tirava o fôlego e quase não me permitia o desfrute de zonas de conforto. As experiências com a estética do grotesco não possibilitavam uma compreensão imediata daquilo que ia se fazendo e desfazendo em linhas e em ritmos diversificados. E ainda que soubesse que esse caminho requeria de mim a suspensão de um certo tipo de racionalidade, puramente cognitiva, era grande o desconforto de não “saber dizer” o que me fazia persistir numa ou noutra direção. Eu não tinha uma informação ou um dado previamente desejado, mas um incômodo: uma pergunta, ou perguntas, que me empurrava(m), mas que eu não conseguia traduzir em palavra. Era como se, afinal, a experiência de corpo que me chegava pela via do riso e do grotesco se impusesse de maneira a romper com a linearidade e com o domínio da representação, impossibilitando-me de qualquer antecipação do porvir.

Enfim, escrevi como tentativa de ancorar-me pela *palavra-texto*, “A absurda arte de pesquisar”⁷⁹. A provocação nasceu do silêncio que se seguiu a uma pergunta feita por um aluno ao seu professor, e ao meu próprio silêncio: “Professor, por que a 15 metros do arco-íris o sol é cheiroso?”. O professor, que tinha estudado Einstein e outros autores, disse: ‘Essa pergunta não vou responder, é absurda’. Ou seja, encabulou”. (BARROS, 2010). Pesquisar e perguntar, afirmei, só é possível em estado de absurdo, condição que experimentei especialmente com o bufão. O que necessariamente contraria a ordem explicadora da pedagogia. Os franceses diriam *mise em abîme*. O prefixo *ab* significa que algo do solo ou do fundamento foi suprimido. Há inexistência de um fundamento. Numa produção intitulada “O simulacro e suas implicações em Deleuze, Nietzsche e Kafka”, Ferraz (2002) escreve sobre a pretensão de um solo seguro, promessa da metafísica:

[...] tanto em Deleuze quanto em Nietzsche trata-se de promover o desabamento, a ruína do modelo da identidade do Mesmo; trata-se de rachar e de fender tal solo para nele escavar abismos sob abismos, o que faria qualquer “fundo” ou “fundamento” recuar indefinidamente e inviabilizar-se como tal (FERRAZ, 2002, p. 138).

Por sob um abismo, outro, e assim indefinidamente. Por trás de uma máscara, outra, e assim indefinidamente. Dobras e redobras. O que justificava o meu sentimento de impropriedade e a dificuldade para alcançar uma pergunta última que se espalhava como rizoma e da qual eu não conseguia, por isso mesmo, encontrar um ponto origem. Mas para quem ousou vergar a coluna, havia o contentamento das pregas da própria vagina. O fato é que com o bufão pude fi-

⁷⁹ Não publicado.

nalmente perder o medo da *in-conformidade* e escarnecer dos meus arroubos moralistas. O meu *rosto-professor-pesquisador-escritor-estudante* foi em algum momento, por instantes, *des-figurado*. Enfim, encontrava o riso quando encontrava o corpo, e assim pude abandonar o registro de “querer fazer algo como isso”. Aproximei-me de conceitos que antes estavam em estado de livro, pelos corpos que experimentara: eu vivera o coro; eu vivera a crueldade; o corpo sem órgãos de Artaud, de Deleuze e de Guatrari. Ou não, na medida em que, desterritorializados, produziam novas marcas e inscrições – *devires-alguma-coisa* que eu não sei dizer. É assim: “O que vi não é organizável” (LISPECTOR, 1998, p. 68).

Perguntar é, então, lançar-me neste movimento vertiginoso, compreendi, mas também, usar uma máscara, ainda que provisória, como o rosto de Rorschach; uma palavra, sabidamente polissêmica e material. A palavra, mais uma vez recorrendo a Nietzsche, é uma violência necessária, assim como são os *rostos-máscaras*, que levam ao palco uma tragédia ou um espetáculo bufo. A palavra é a solução trágica. Nietzsche propõe superá-la pelo trágico dionisíaco, pela paródia. No aforismo 153 de “A Gaia Ciência”, ao dar-se conta de que por moralidade matara todos os deuses, pergunta-se: “De onde ainda tirar um desfecho trágico? Devo começar a pensar em um desfecho cômico?” (NIETZSCHE, 2001, p. 161-162). A palavra é o palco que surge sob os nossos pés, quando Deus gargalha ante a sua criação; talvez o seu derradeiro feito antes de morrer.

Algo acerca desse sem fundo persistia, contudo, como aflição por encontrar algum centro de estabilidade. Era como o desespero de Alice caindo no poço. O País das Maravilhas, contudo, mantém a menina na vertigem da queda, posto que não seja ele o solo firme que ampara. Essas buscas são ressonâncias da minha formação moral. Recorro, então, a Deleuze que alerta sobre a necessidade de aumentar o poder das conexões/composições e diminuir o poder das *de-composições* para afirmar a potência vital. Tudo uma questão de calibragem da variação, portanto, de uma política de forças.

A potência vital é afirmada nos nexos, que não cessam, todavia, de fazerem-se e desfazerem-se: para além das interconexões, nos intervalos, a matéria não formada, a vida inorgânica e os devires não-humanos. Os planos da organização e da imanência coexistem. Deleuze e Guattari (1997b) nos alertam quanto ao perigo da falta de nexos, ou da dissipação ilimitada dos códigos. Aconselham uma prudência extrema a fim de que evitemos as linhas de morte, ou tornarmo-nos “fios eletrificados e soltos”; mas, também, aconselham cautela quanto aos endurecimentos extremados que resultam na perda dos “[...] graus de diversidade, de diferenciação e de mobilidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p.216).

Esta é a linha afiada, retorcida e vazada na qual dançam os bufões. Necessito, pois, de cautela quanto a minha história assente na reconhecimento. Perdida a ambiguidade e a intensidade, cai-se para um lado ou para o outro: numa seriedade unilateral que reduz ao mínimo a ambivalência regeneradora e positiva, ou em linhas de morte que tornam impossível a existência. Escrevê-la, então, a história desta pesquisa, por uma questão de coerência, exigiu de mim explorar nexos possíveis, prováveis e potenciais, de jogos jogados, não jogados e em curso. Exigiu a imersão numa política de formas e de forças que não cessam de ser modificadas no próprio ato de escrever, e que também me oferecem um ordenamento produtivo.

entre folhas II

Senhores! Proponho que não nos envergonhemos de nada ⁸⁰

Em 21 de setembro de 2005 assisti a um espetáculo na Universidade Livre do Circo - Unicirco, em Salvador, por ocasião do Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência. No picadeiro, pessoas com deficiências diversas cantavam, dançavam e encenavam. Da plateia, o meu olhar hesitava entre a anatomia *dis-forme* e a presença viva dos artistas, arrastando-me numa experiência paradoxal. Um circo como “universidade”; uma “universidade” que se realizava pela espetacularização⁸¹ de “acadêmicos tortos”. O que se mostrava de través atravessava as regras do “bom gosto” para se revelar, pela arte e pelo riso, em manifestações plurais e plásticas de grande força estética. Saí *in-conformada*.

Uma universidade não pode seguir a lógica dos circos. Está na sua história. Não seria crível. Se por um lado, personagens *ex-cêntricas* que andam sobre arames, que voam em trapézios, que fazem rir ao modo dos tolos e que contorcem seus corpos - como feitos de borracha -, por outro, não se atesta credibilidade a um professor que não tenha os pés bem plantados no chão, que não mantenha a espinha ereta para garantia da “boa perspectiva”, que use chapéu de guizos (LARROSA, 1999) ou nariz vermelho⁸². Uma aula, por coerência, também não pode ter feitiço de espetáculo. Curiosamente, entretanto, é possível encontrar na universidade algum que se arrisque na arte da bufonaria⁸³, revelando a fragilidade dos processos formativos que objetivam uma *forma-estudante*, uma *forma-professor*, uma *forma-pesquisador-escritor*, uma *forma-currículo*, uma *forma-aula*, uma *forma-texto*, uma *forma-academia*.

Mas tudo é, como diz o provérbio, uma Mícono, crânios nus de beleza.⁸⁴

O que significa dizer que a aula não tem a forma de um espetáculo? Recorrerei a Bakhtin em “Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (1999) e a Deleuze em “Francis Bacon: Lógica das Sensação” (2007) para me ajudarem a compreender o que se passa. Segue no primeiro que a carnavalização de que trata não se refere ao espetáculo do carnaval. Ele descreve um congraçamento universal no qual os palcos

⁸⁰ BEZERRA, Paulo. **Dostoiévsky**: “Bobók”. Tradução e análise do conto. São Paulo: Ed34, 2005. p. 34.

⁸¹ Expressão derivada do vocábulo latino “espetáculo”, ainda não incluída nos dicionários da língua portuguesa. Para BIAO (2007, p. 44) designa certo modo de organizar ações e espaços para atrair e prender a atenção dos envolvidos: “Trata-se de uma forma habitual ou eventual de manter uma espécie de respiração coletiva mais extraordinária, ainda que para parte das pessoas envolvidas possa se tratar de um hábito cotidiano. Assim como a teatralidade, a espetacularidade contribui para a coesão e a manutenção da vida coletiva”. Sem o caráter coletivo, a espetacularização, torna-se apenas exibição com fins pré-determinados.

⁸² VERISSIMO, Luís Fernando. **O nariz & outras crônicas**. 11. ed. São Paulo: Atica, 2004.

⁸³ Referência ao professor Carlos Roberto Petrovich (FERRAZ, 2006).

⁸⁴ LUCIANO. **Diálogo dos mortos**. Brasília: UNB, 1998. p. 16.

são abolidos não havendo, portanto, hierarquias. Há a vida material e corporal, produzindo-se num alegre coro. Algo semelhante se passa com o que Deleuze destaca na pintura de Bacon. O autor observa dele um “esforço para eliminar todo espectador, e com isso, todo espetáculo” (p.21) porque para Bacon não deve existir um modelo para representar nem uma história para narrar. O que, entretanto, não o livra de um *voyeur* que, segundo ele, tem uma “função de testemunho” e não de espectador. Num quadro onde uma pessoa aparece sentada ou deitada, diz que esta função tem mais a ver com a Figura que com o espectador: “São testemunhas não no sentido de espectadores, mas de elemento-referência ou de constante em relação à qual se estima uma variação. Na verdade, o único espetáculo é o da espera ou do esforço produzidos apenas quando não há espectadores” (DELEUZE, 2007, p. 21).

Deleuze reconhece, ainda, no quadro de Bacon, “grandes superfícies planas como estrutura material espacializante” (p. 20) que traça um contorno ou linha comum com a Figura – uma membrana de dupla troca. Então, vimos a superfície mover-se e enrolar-se no contorno, formando um cilindro e envolvendo a Figura. Bem, “a Figura é o corpo”, e é neste cilindro que o corpo faz movimentos para escapar. Mas devo ressaltar que não há um dentro e um fora: o contorno é uma membrana comum à Figura e à superfície, e ao enrolarem-se ambos envolvem-se. Assim, “O corpo se esforça ou espera escapar. Não sou eu que tento escapar de meu corpo, é o corpo que tenta escapar por. [...] Em suma, um espasmo. [...] o corpo Figura faz sobre si mesmo um esforço intenso, imóvel, para escapar inteiramente pelo ralo” (DELEUZE, 2007, p. 23).

Pensando desta perspectiva, uma aula não deve mesmo ser um espetáculo, mas esse congraçamento universal de antíteses; um acontecimento cuja potência está em provocar um “atletismo derrisório” do qual trata Deleuze, para fazer furos no contorno e deixar escapar o corpo – lembrando que o corpo não é uma estrutura, tampouco é um rosto ou possui um; é o *corpo sem órgãos* – um corpo não ordenado; atravessamento de intensidades. A aula não tem espectadores, mas elementos-referência. Dela nada se deve esperar a não ser espasmos e produção de potências que produzam variação na “estrutura material espacializante” que a tudo e a todos envolve como fluxos e espessamentos.

Assim, observamos que as aulas na universidade e nas escolas do ciclo básico têm o feito de um espetáculo na medida em que há uma definição categórica dos sujeitos e das funções, bem como do texto, do cenário e dos tempos. E como as formas da reconhecimento são hegemônicas, assiste-se a uma aula, como se assiste a um espetáculo representado num teatro de

palco italiano⁸⁵. Dá-se uma aula, como se dá o texto. Dá-se como cumprimento de uma rubrica e não como doação. Um espetáculo de má qualidade.

Como quer que não haja equívocos? Não dê risada, não⁸⁶.

A cena na Unicirco será considerada para dar a pensar sobre a variação da Figuração na universidade. Tratarei, pois, da universidade, do circo, e dos tortos, aqueles que dão visibilidade ao que se realiza nos espaços limiares, dos que se efetuam na variação das formas. Ora, pois, seguir em experimentação requer habitar o plano da organização tanto quanto o plano da imanência ou consistência, imergindo nas políticas de forças que se efetuam nos discursos e práticas acadêmicas, pedagógicas ou administrativas, mas que necessariamente resulta numa política de invenção. Na medida em que a universidade é o lugar “aonde”⁸⁷ um rosto *professor-pesquisador-escritor-estudante* acontece como não problematizá-la?

Aliás, as pessoas não perguntarão nada, elas estão habituadas⁸⁸!

Meu avô era ferreiro. Minha mãe costuma narrar a melodia produzida pelo martelo batendo forte nas peças de ferro e de cobre, toscas e vermelhas em brasa sobre a bigorna; bem como o som do fole soprando para manter aceso o fogo. O ofício do meu avô era transformar a matéria, extraindo dela, formas. Ou a forma era inscrita na matéria graças à mediação do meu avô e dos seus instrumentos de trabalho. Da mesma violência faz uso o escultor que com martelo e cinzel imprime sua força sobre a pedra bruta do mármore para deixar surgir a imagem adormecida. Ambos produzem formas. Ambos arrancam lascas. Esculpir significa talhar para retirar da matéria uma substância. Há no escultor e no ferreiro a liberdade para produzir imagens. Ambos dominam a técnica da escultura e sabem que a violência e o ângulo com que atingem a superfície do bloco podem danificar a sua estrutura.

⁸⁵ Refiro-me ao teatro de palco italiano para fazer distinção, por exemplo, com o teatro de José Celso (Teatro Oficina) que trabalha com o princípio da carnavalização; com outros tipos de teatro de improviso; ou com o *nyogolon* espécie de teatro que existe em Burkina Faso. Sotigui Kouyaté refere que teatro, para o seu povo, significa “conhecer ou nos conhecermos”, e ao ir ao *nyoglon* diz-se: “vou iluminar a minha vista” (VAIRAC, 2009). VAIRAC, Nathalie. Griot et comédien: la parole en partage: Entretien avec Sotigui Kouyaté. **Notre librairie** (Paris), janvier-mars, 2005, n. 157, p. 88-91.

⁸⁶ SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Porto Alegre: Deriva, 2006. p. 42.

⁸⁷ Advérbio usado propositadamente para indicar um lugar que não cessa de acontecer como movimento de forças. Assim, farei uso do “aonde” sempre que necessário, a fim de desconstruir a noção de ordenadas espaciais fixas, traduzidas pelo advérbio de lugar “onde”.

⁸⁸ IONESCO, Eugène. **A lição. As cadeiras**. São Paulo: Peixoto Neto, 2004, p. 41. (Os grandes dramaturgos).

O método se repete de muitas maneiras, agindo sobre matérias distintas. Recordemos a cena do suplício que está na abertura do “Vigiar e Punir” (FOUCAULT, 1987). O carrasco, à semelhança do ferreiro e do escultor, fere as carnes do torturado com seus instrumentos de trabalho, imprimindo nele uma *forma-homem-européia-cristã-moderna*. Na narrativa, o dano à estrutura é realizado propositadamente com fins pedagógicos. De modo semelhante, no conto de Franz Kafka “Na colônia Penal” um oficial demonstra para um convidado uma engenhosa máquina que tatua a sentença “RESPEITE SEUS SUPERIORES” ininterruptamente no corpo do sentenciado, até a sua morte⁸⁹. A mesma pedagogia corporal está na história dos negros escravizados no nosso país, na história das ditaduras e dos totalitarismos, em geral. Pela violência, forjam-se formas que guardem os traços do rosto humano, que muitas vezes se confunde com uma face: homem branco, cristão, católico; de Hitler, de Garrastazu Médiçi, de Pinochet, dentre outros. Afinal, “A forma da reconhecimento nunca santificou outra coisa que não o reconhecível e o reconhecido; a forma nunca inspirou outra coisa que não fosse conformidade” (DELEUZE, 1988, p. 223). Para tanto, os poderes se realizam pela efetuação de forças que asseguram uma certa identidade com a matriz, pela invariância das formas, utilizando estratégias para vigiar e punir os desvios.

O supliciado descrito por Foucault, a cada membro dilacerado levantava a cabeça e, tornado um feixe de intensidades, pela dor, confirmava a carne. Talvez sequer houvesse pânico, como o da cobra de Valéry, mas apenas uma constatação irrefutável que, para além do sujeito, não caberia na palavra. A dor imputada pelo despedaçamento violento era o que permitia um corpo, porque desconstruía o organismo, destruindo o rosto. Contraditoriamente, o *poder-carrasco* conduzia o torturado para espaços limiares, de maximização de potências, no qual as estratégias para subjugar-lo já não podiam. O registro refere que todos os que assistiam à cena ficavam chocados com a insistência dessa vida. O supliciado pedia perdão e ao mesmo tempo insistia em admirar o destroçamento. O perdão era, naquele momento, também, um modo de persistir em vida, cedendo às formas da dominação. O sofrimento, a dor e a desgraça são padecimentos que podem perturbar os esquemas totalitários e desorganizar o rosto, na medida em que as tensões produzidas deixam escapar linhas flexíveis e de fuga, que se efetuam como forças de contra-controle e como potência. Diversamente, podem resultar no recrudescimento de esquemas molares logo que separam aqueles que padecem daquilo que podem e que se efetua como ato.

⁸⁹ KAFKA, Franz. **A colônia penal**. São Paulo: Nova Época Editorial, s/d. p. 99-129.

A violência utilizada para fabricação da *forma-homem* era (ou é) tão mais truculenta quanto à resistência em ser *con-forme* o plano da moral vigente, ou à forma pretendida. O adestramento do corpo pelos castigos foram estratégias eficientes para a produção da *forma-estudante* e, por conseguinte, para disciplina e fortalecimento da *forma-professor*, da *forma-currículo*, da *forma-aula*, da *forma-texto*, da *forma-academia*. Para o Behaviorismo a punição resulta no reforçamento⁹⁰ daquele que a administra. Ou seja, aquele que disciplina também é disciplinado enquanto disciplina.

E por outro modo, só quem vive em estado de analgesia não sente dor. E se a dor nos assusta pelo desordenamento do rosto, de pronto lançamos mão de drogas, consentidas ou não pela indústria farmacêutica – e vamos do Prosac (a chamada pílula da felicidade), ao craque (a pedra da morte). Entretanto, se por um lado esse padecimento pode resultar em autopiedade, comiseração e drogadição, por outro, vinga em potência de afirmação da vida – exemplo dos modos como resistiram muitos negros à escravidão, torturados políticos na mão dos seus carcosos, ou mesmo a produção filosófica de Nietzsche. A resposta às humilhações, às dores físicas, à diáspora, à liberdade de pensamento e de ação, sempre foi a invenção de modos de fazer variar as formas endurecidas: a capoeira, a dança, a música, a festa, a alegria, o corpo livre, as guerrilhas, a arte.

Por isso, uma pedagogia ortopédica cotidianamente labuta para decapitação da *cabeça-animal*. Uma *cabeça-animal* não guarda semelhanças com o rosto. Por isso, esta pedagogia ortopédica não cessa de inventar instrumentos de restrição e de cooptação de forças livres - fogueiras, manicômios, prisões, chicotes e pelourinhos, palmatórias, exclusão da economia de mercado. Mas o tempo é mesmo implacável com os mapas e com as linhas do rostos. Por isso, para manutenção dos territórios, técnicas e instrumentos de efetuação de poder foram se aprimorando - dos suplícios às prisões, às fábricas e à escola. Foucault (1987) descreve as estratégias criadas para fabricar a *forma-homem*, bem como a criação correlata de um lugar de refúgio a que chamará consciência privada e sujeito: ou um Eu idêntico a si mesmo e autocentrada.

Hoje, as penas corporais já não têm lugar desde, sobretudo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Entretanto, reconhecemos uma política de forças em curso para uma formação escolar\universitária, que se baliza na crença de um espaço ordenado, matemático e homogêneo, subordinado à representação, à racionalidade científica e ao princípio da identi-

⁹⁰ O reforçamento implica aumento da frequência de respostas quando a um organismo é apresentado ou suprimido um reforço (algo que lhe seja caro ou necessário). Esquemas de reforço são utilizados para instalar ou para esmaecer comportamentos.

dade, com poder suficiente para produzir o homem medíocre e insosso do qual falava Nietzsche. As técnicas e táticas de controle tornam-se cada vez mais sutis e para além dos corpos visam essa “interioridade” que a despeito de todas as estratégias utilizadas para o seu fortalecimento e resguardo - e aqui ressalto a força do movimento psicanalítico -, vem sendo insidiosamente desgastada. Assim vimos surgir, no lugar da *forma-homem*, um *rostro-sujeito-consumidor*; e no lugar de uma sociedade disciplinar (FOUCAULT, 1987), uma sociedade de controle (DELEUZE, 1992). Bem se diga que esta se efetua em relações econômicas, sobretudo. O *panóptico* de Foucault foi substituído por estratégias que funcionam não pela restrição, mas pela sedução, a exemplo da rede social *facebook*, que congrega milhões de pessoas, e a cada conexão alimenta um perfil consumidor do usuário, de extremado refinamento.

Esse esgarçamento da *forma-homem*, em verdade, nunca deixou de acontecer, considerando que as forças em curso na vida sempre resistiram ao aprisionamento. Ademais, tais forças não operam apenas na fisicalidade: especialmente hoje, elas se atualizam pela sedução e pela premiação, pela criação de um desejo insaciável, a fim de garantir a cumplicidade e o gosto pelos poderes. Alimenta-se, principalmente, do grande terror do Homem: perdida a *forma-homem* e a sua interioridade desejante, o que restará? Não mais tendo a garantia do Mesmo, que outros modos de vida são possíveis? Gil (2006, p. 125-126) nos provoca: “Qualquer coisa de imprevisível e pavoroso, de certo modo pior que uma doença e do que a morte (pois é uma não-forma, não-vida na vida) permanece escondida, mas pronto a manifestar-se”. Parece apavorante que essa “coisa” possa irromper, colocando nosso organismo em risco. E paradoxalmente libertador.

Uma professora, num encontro de planejamento pedagógico chorava: “agora sem o livro para ensinar, não sei mais fazer nada”. Outra dizia, “Nós estamos pedindo socorro!”, por “não saber o que fazer” com seus alunos. Perdidas as referências, o desejo enfraquece porque vivido como falta a ser preenchida por um objeto perdido, de imediato ofertado a preços módicos e em prestações a perder de vista: cursos de pós-graduação, de graduação, de curta duração para formação continuada. Por outro modo, como fruição, como uma não-vida na vida essa ausência de referências pode resultar no aumento da potência de existir. Clarisse Lispector problematiza esta falta:

Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável. Essa terceira perna eu perdi. E voltei a ser uma pessoa que nunca fui. Voltei a ter o que nunca tive: apenas duas pernas. Sei que somente com duas pernas é que posso caminhar. Mas a ausência inútil da terceira me faz falta e me assusta, era ela que fazia de mim uma coisa encontrável por mim mesma, e

sem sequer precisar me procurar. [...] Sei que precisarei tomar cuidado para não usar sub-repticiamente uma nova terceira perna que em mim renasce fácil como capim, e a essa perna protetora chamar de “uma verdade”. (LISPECTOR, 1998, p. 11-12 e 14).

Pois o inexprimível é diabólico⁹¹

As temporalidades coexistem e as formas imperam em variação contínua. Persistem traços da organização material dos tempos e dos espaços, nos corpos; mas, também, toma vulto um *sem-fronteiras* ilimitado, um *sem-rosto* assustador, que em silêncio infiltram-se e contaminam, lentamente desprogramando toda ordem de sentido, toda estrutura fixa e definível. As linhas duras se flexibilizam para novamente sedentarizar-se, alargando territórios, num movimento que não cessa de acontecer. Talvez com uma inteligência de variação de fluxos maior que em qualquer outra época. Um controle generalizado que se mete de permeio nas microrrelações e bioidentidades, ainda que resista e persista uma sistematicidade ordenada sempre pronta a negociar.

É preciso ratificar que, ao ir de encontro a certo modo de racionalidade, eu não defendo a liquidação de qualquer racionalidade, mas cogito jogos que acolham a instabilidade e a pluridimensionalidade, e para além da *forma-homem*, as forças que variam, fazendo acontecer uma corporalidade intensiva e produtora de potência. Observamos, pois, que as formas na educação, reflexos da *forma-homem*, ou seja, balizadas pelas psicologias do Eu, estão em processo de desfazimento. Entretanto, as forças em jogo tentam mantê-las a salvo dessa ininterrupta cadeia de signos sempre novos e em colisão, criando “práticas inovadoras” que, a despeito do discurso de “vanguarda” sustentam-se, ainda, em universais abstratos e na reconhecimento, não resistindo ao confronto com as condições materiais da vida, também escolar e universitária. Por isso defendo a experimentação como o que possibilita um *saber-fazer-pensar* vigoroso que se realiza a um só tempo nos planos da organização e da imanência.

Essas tensões e a disputa pelo controle da variação estão nas práticas acadêmicas a exemplo das *forma-aula*, *forma-currículo*, *forma-texto* e orientações editoriais para publicação; estão na criação de hierarquias, nos processos pedagógicos, nas relações interpessoais, nos corpos. As políticas de reconhecimento fazem-se hegemônicas na determinação dos métodos e práticas, tatuando sentenças nos corpos. E a despeito da heterogeneidade e multiplicidade que

⁹¹ LISPECTOR, Clarisse. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 100.

lhes são próprias, a universidade trabalha como uma máquina de produzir taxionomias e ilhas de sedentarização.

A aula é a unidade básica de realização do “poder universitário”. No intuito de “dar aulas”, anula-se a força da criação coletiva, a invenção, e naturalizam-se acontecimentos em “conteúdos” a serem memorizados e repetidos. Como as aulas seguem com rigor o planejamento, não há, pois, lugar para o inesperado e o indeterminado. A espontaneidade, portanto, é desvalorizada e substituída pela observância a pensadores de referência como balizadores de “criticidade”, e dos quais não se pode discordar. E como dito, o corpo é apagado pela condenação para “absorver” os “conteúdos passados”, pelos ouvidos e pelos olhos.

Harpia! Aranha!/Sabedoria de rapina/E de enredar, de enredar...⁹²

Técnicos da Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador referem, relativamente à formação superior da quase totalidade dos professores da rede, por universidades públicas e privadas, um impacto negativo nas escolas: registram que as crianças continuam sem saber ler e escrever; contudo, se antes os professores se implicavam com os problemas concretos da sala de aula, a partir da graduação estabeleceram uma distância teórica para pensá-los. A universidade desqualifica a experimentação dos antes “professores leigos”, investindo na formação de um *rostro-professor* - Figuração ou um Real universal desencarnado. O mesmo ocorre nos cursos de licenciatura nos quais de pronto o estudante não se reconhece nesta *forma-professor*, até que aos poucos traços do *rostro-matriz* comecem a se esboçar. Mas será sempre uma cópia de má qualidade, considerando as inúmeras provas que irá passar para aperfeiçoamento da forma – princípio da formação permanente. Um percurso de provas e provações sem fim que definirá a mobilidade na hierarquia acadêmica.

Os professores perderam o qualificativo de “leigos⁹³” e ingressaram num novo ordenamento – uma ordem altamente hierarquizada. Aprenderam a “pensar crítica, reflexiva e autonomamente”, bordão de grande parte dos projetos pedagógicos. Isto significa que ao atestar validade ao pensamento universal abstrato, referenciando-se nos “grandes pensadores da atualidade” consagrados pela cultura acadêmica, são reciprocamente validados. Imersos nesta trama, pela reconhecimento, rejeitam aquilo que antes os caracterizava como um “professor-leigo”,

⁹² VELOSO, Caetano. **Não enche**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/43866/#selecoes/44751/>>. Acesso em 20 mar. 2013.

⁹³ Interessante que leigo se refere àquele que não é clérigo, que pertence ao provo cristão como tal e não à hierarquia eclesiástica. Também desconhecedor de um assunto. Laico: em oposição a eclesiástico (FERREIRA, 1999).

ou seja, a experiência direta e sem mediações. Assim, passaram a limitar as possibilidades de problematização das forças locais em curso – mesmo porque a problematização nasce da experimentação, desqualificada pelas políticas que conjugam a *forma-academia*. Pelo mesmo modo, essa *forma-academia* não acolhe o riso, a alegria, os corpos, o cotidiano, e tudo o que produzem de variações e de potência; e nem poderia, na medida em que se assenta numa ideologia da seriedade, dogmática e conservadora, que não cessa de produzir em última instância, o *rostro-consumidor*: de livros, de cursos, de congressos, de pós-graduações...

É certo, contudo, que uma descrença generalizada neste projeto ganha espaço. O futuro não mais está na escola, até porque este encurtou e se dispersou em multiplicidades e em virtualidades que ultrapassam os muros institucionais. O vultoso investimento em cursos de formação, a criação incessante de faculdades e universidades para todos, incluindo as universidades corporativas e cursos técnicos, não dão conta do ar desses tempos contemporâneos, na medida em que se balizam numa política de ordenamento e de reconhecimento do Mesmo para harmonizar com o padrão aquilo que é arbitrário e conjuntural.

O discurso da formação permanente que surge em decorrência dos novos e fluidos limites insere-se, assim, num sistema de finalidades dado por antecipação que não contempla a indeterminação e a transitoriedade próprias da sociedade de controle, fazendo entrar em colapso as práticas escolares e universitárias pelas tensões a que são submetidas. Se antes as tensões eram possíveis de contenção, porque atuavam simetricamente, posto integrarem sistemas centrados (cujo centro está no meio), na contemporaneidade dispersam-se em multicentros próximos às fronteiras, promovendo forças expansivas. Essa dissimetria do centro organizador cria conflitos de forças, que se exercem no perímetro do sistema, colocando à prova a sua elasticidade, aumentando os vetores de variação e, muitas vezes, rompendo-o para novamente reconfigurar novas linhas de contorno (CALABRESE, 1999).

O questionamento das formas na educação não deve, pois, resultar em formas melhores, como querem as “metodologias e práticas inovadoras” cujos enquadramentos favorecem a reconhecimento e a permanência de uma identidade incorruptível. A diversidade de institutos e de ideologias com autonomia relativa, na universidade, por outro lado, tem resultado na turbulência dos limites, assim como em movimentos subversivos que atuam na circunferência, desestabilizando e provocando furos (variações fora do controle).

O nervo das batalhas é a pecúnia⁹⁴.

Como, então, reconhecer devires minoritários e brechas para que um *devoir-monstro* aconteça na academia? E que sentidos têm esse *devoir-monstro*, afinal? Na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, entre os Módulos III e IV, há uma pequena construção a que todos chamam de Senzala. Apenas um vão com paredes abertas e grafitadas. Era um pequeno depósito de material de construção. Foi apropriado pelos estudantes há treze anos. O nome nasceu como paródia do livro “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freire. Faziam referência ao prédio da Reitoria, em construção à época.

O desarranjo composicional do ambiente dá mostras da estética grotesca, pelo contraste com a organização espacial do campus. Sobressaem-se símbolos que remetem a Bob Marley e às cores da Jamaica. Alguns poucos jovens passam o dia na frente do espaço, ouvindo reggae, samba, rock, rap; conversando, dançando, jogando dominó, fumando maconha. Professores reclamam da música alta. Uma vez por ano organizam uma festa chamada Senzalada que acontece de quarta-feira a sábado, muitas vezes inviabilizando as aulas dos cursos noturnos que ocorrem nos módulos próximos. Pela manhã, após a festa, é possível encontrar estudantes bebendo cerveja, cantando e dançando reggae. Pessoas de fora da instituição também frequentam a Senzala. O grupo gestor da Universidade não interfere. A Senzala, contudo, é frequentemente pauta de reuniões do Conselho Universitário, considerando, especialmente, as denúncias quanto ao uso de drogas e altura do som. Até então, o Conselho bem como a Reitoria “estudam a melhor forma de resolução do problema”.

Na Senzala predomina uma estética do grotesco. Esta é caracterizada pela ambiguidade e pelo hibridismo. É comumente objeto de derrisão e associação à feiura e à sujeira, porque promove sensações que atingem diretamente o nosso sistema nervoso, sem a mediação da racionalidade cognitiva, motivo pelo qual não possibilita a criação de sentidos imediatos. Também é vinculada ao estranho e ao mórbido, à escatologia e à hiperbolização. Portanto, sua simples presença pode desencadear desconforto e desordenamento. Sem dúvidas podemos reconhecer traços grotescos na Senzala.

No livro “A idade neobarroca” Calabrese (1999) traça um quadro genérico de um sistema de categorias e juízos de valor, em desgaste, mas ainda útil para pensar as homologias que operam nos planos da reconhecimento. O autor adverte que os juízos apresentados são apenas de um tipo, e servem para homologar e classificar polaridades que serão mais ou menos ordenadas e rígidas, mais ou menos duvidosas e permissivas, de acordo com a fase histórica e so-

⁹⁴ RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003. p. 193.

cidade que as produzem. Ele diz que se por um lado as categorizações do juízo “Clássico” eram fortemente ordenadas e estáveis, no “Barroco”, contrariamente, a ordenação do sistema é desestabilizada, produzindo flutuações dos valores em curso e, portanto, variabilidade de atitudes. Entretanto, alerta quanto à teratologia contemporânea: “O modo de pensar os monstros, de facto, oculta os modos de pensar as categorias de valor” (CALABRESE, 1999, p. 115). Neste sentido, poderemos questionar como o grotesco, representado pela Senzala e pelos Senzaleiros, põe em discussão determinadas categorias de valor e relações de semelhança que vigem no mundo acadêmico da UEFS, portanto, a representação e os acordos políticos, considerando, sobretudo, que não estamos mais diante da clássica homologação. Vejamos:

CATEGORIA	JUÍZO SOBRE	VALOR POSITIVO	VALOR NEGATIVO
Morfológica	Forma	Conforme	Disforme
Ética	Moral	Bom	Mau
Estética	Gosto	Belo	Feio
Tímica	Paixão	Eufórico	Disfórico

Extraído de CALABRESE, 1999, p.37

O quadro de Calabrese poderia incluir outras categorias. Contudo, estas são suficientes para dar a pensar as homologias que circulam na UEFS, relativamente à Senzala, ainda que estas certamente sejam limitantes do ponto de vista das “[...] novas poéticas ligadas à incerteza e a não-definição de formas e de valores” (CALABRESE, 1999, p. 115). Podemos, pois, com relação à arquitetura da Senzala fazer o seguinte juízo: feia, portanto, disforme, na medida em que não é conforme ao modelo de construção socialmente aceitável e ao conjunto arquitetônico do campus; logo, de mau gosto. Tais modelos “aceitáveis”, que correspondem a um padrão, são reproduzidos nas escolas da educação básica e universidades em geral. São salas no formato de caixas produzidas com fins a um tipo específico, clássico, de aula. Algumas, ainda hoje, mantêm o desnível que coloca o professor num patamar mais alto, facilitando a visualização, fixando o foco e reduzindo a variação. O mobiliário guarda as mesmas restrições de movimento para determinação de um foco único e restrição de movimentos. As cores das paredes geralmente são neutras, além do que, muitas escolas do ciclo básico, da rede pública de ensino, possuem grades nas portas e janelas.

Com relação aos Senzaleiros: maus, portanto, imorais; disfóricos - a intensidade é relacionada ao uso da maconha e a não participação na “vida acadêmica regular” -; e feios, por associação com a sujeira e, por isso, com a impureza. Quanto à sua arte (música, dança e pintura): não conforme às produções mais prosaicas, portanto, feia, de mau gosto e disfórica, na

medida em que resistente à cooptação – sobretudo por integrar o conjunto Senzala, fugindo ao arranjo metódico. É importante ressaltar, ainda, que tais formas grotescas atuam desestabilizando os vetores de percepção, na medida em que exibem contradições que põem em risco a representação da realidade baseada no modelo da reconhecimento.

Ocorre, também, que algumas vezes a tabela pode ser lida transversalmente, criando novas homologias, ou mutações destas que redefinem as atitudes de pessoas, de grupos e de sociedades quanto aos juízos de forma, de ética, de estética e de paixão. Poderia dizer que os Senzaleiros são belos, considerando o padrão de beleza vigente entre alguns jovens; entretanto, são disfóricos e, por isso, maus. Ou que a arquitetura da Senzala é disforme, mas de bom gosto, talvez para os próprios Senzaleiros. É importante atentar, ainda, para o fato de que a disforia, a disformidade e a feiura enquanto categorias, são, antes, modos de afirmação da Figuração e negação da *cabeça-animal*, da carne. As intensidades que produzem potências não são toleradas no sistema, pelo risco de desorganização, sendo logo enquadradas em zonas extensivas. Mas a questão persiste para além dos quadros de valores e das estratégias utilizadas pelos poderes instituídos que regem as regras na academia. Trata-se, pois, de pensar a Senzala, os Senzaleiros e os seus movimentos, a partir da amoralidade, na medida em que

Os novos monstros, longe de se adaptarem a quaisquer homologações das categorias de valor, suspendem-nas, anulam-nas, neutralizam-nas. Apresentam-se como formas que não se consolidam em qualquer ponto do esquema, que não se estabilizam. São, portanto, formas que não têm propriamente uma forma, andam antes à procura de uma (CALABRESE, 1999, p. 108).

O autor insiste, ainda, que se deva acrescentar à história da teratologia contemporânea, “ciência fundamental do social”, um outro capítulo sobre a “natural instabilidade e informidade da nossa sociedade” (p.109).

A denominação “Senzala” refere-se a uma construção na qual viviam os escravos, nas fazendas. Estavam próximas à Casa Grande Senhorial para manutenção do controle durante o sistema escravista. De influência *bantu*, ou do tronco linguístico *kimbundo*, “Senzala” significa “comunidade”, “povoado” (FARIA, 2005). Eram, também, espaços de criação de laços comunitários entre indivíduos e grupos de etnias, línguas e religiões diferentes, funcionando como um primeiro núcleo de formação das famílias malungo criadas e mantidas, a despeito das fortes tensões, como estratégia de sobrevivência⁹⁵. Para resistir à violência do regime es-

⁹⁵ FARIA (2005) refere que a formação das famílias contribuiu para a estabilidade social entre os escravos cativos, e era mesmo estimulada pelos senhores, ampliando os laços de solidariedade e apoio mútuo, com o intuito de diminuir as tensões entre a comunidade cativa. Considera, portanto, falaciosa a existência de uma “comunidade” escrava já que havia uma estrutura hierarquizada entre os negros, e conflitos, ainda que reconheça o grande esforço para a constituição dessas comunidades/famílias.

cravista, nas senzalas, que também eram locais de embates políticos e condições adversas de vida - em decorrência da diversidade de etnias, castigos imputados pelos braços senhoriais e precariedade de condições materiais - o encontro possibilitava recordar e compartilhar cantos, batuques, danças e rezas da terra natal. O fato, para Faria (2005) é que havia um circuito dinamizador entre a casa grande e a senzala, criando entre ambas fluxos importantes do ponto de vista das produções políticas, sociais e culturais.

Na UEFS, que tensões a Senzala produz no jogo de forças políticas hegemônico na academia? É possível pensar as ações da Senzala como produtoras de variações na *forma-academia*? Como circulam os fluxos produzidos para produção da cultura local?

A Senzala aparece como um corpo estranho à paisagem e à rotina da universidade. O estranho é o não-familiar: do latim *extraneu* “exterior, de fora; que não pertence à família, um estrangeiro”. Significa, ainda, anormal, desusado, espantoso, monstruoso, desconhecido, singular, esquisito, extraordinário, não habituado (FERREIRA, 1999). Assim sendo, o estranho é o que está na borda, precipitando para a crise das categorias de linguagem/pensamento/percepção, e dos arranjos morfológicos. É, também, o que incita movimento, deslocando; o não habituado que escapa aos clichês, abrindo para a multiplicidade de significações. Por isso a sua relação de proximidade com o grotesco e com o monstruoso.

O estranho, por seu caráter desusado e não familiar põe em risco a lei natural e civil, os modelos identitários e representacionais na confrontação com um *não-eu*; já que o estrangeiro chega com sua gramática e códigos próprios, mas não apropriados pelos que estão. O estranho é aquele que interroga e viola a lei, demandando, por isso mesmo, ações corretivas e disciplinadoras, rigorosamente normativas e prescritivas.

Mas deve-se considerar que o estrangeiro é, também, um intruso “que se introduz a força, de surpresa ou por astúcia, em todo caso sem direito, sem ter sido de saída admitido” (NANCY, 2000, p.3). Pois, não admiti-lo como tal, fá-lo perder a sua “estrangeiridade”, ou seja, se toda surpresa e diversidade forem de pronto acolhidos, se é um esperado, já não mais surpreende ou cria contrastes, deixando de ser, pois, estrangeiro ou intruso.

Há controvérsias, contudo, sobre o caráter extraordinário do estrangeiro, na medida em que uma dimensão *extra-ordinária* implicaria num contraditório, o ordinário, configurando duas realidades distintas. Deleuze (2005), concordando com Maurice Leblanc, ratifica que tudo é feito de ordinários. Reconhece que haja encadeamentos frágeis dos termos de uma série que possibilitam deslocamentos, ou saltos, para planos e séries distintas, assumindo, o termo deslocado, uma vitalidade diferente daqueles que a compõem, até que novamente volte a conformar uma nova série. Seria a Senzala, então, orgânica ao próprio sistema? Seria ela um *de-*

vir-outro que se desprende dos intestinos da academia, como uma série com intensidade suficiente para pôr em convulsão as Figurações que mantêm a ordenação do *organismo-academia*?

O Outro é o estrangeiro. Por vir de fora e por sua dessemelhança é rechaçado ou destruído, a fim de manter vivo o sistema. Há, entretanto, organismos que produzem corpos estranhos em seu interior, e ao mesmo tempo anticorpos para sua defesa. Finalmente, há os que servem de hospedeiros. Os microorganismos que neles se alojam mantêm a homeostase do conjunto. O fato é que todo organismo produz corpos estranhos, como pérolas, como câncer, ou como uma doença autoimune, na qual o que chega se confunde de tal sorte com o hospedeiro que os anticorpos que este produz destroem a si mesmo.

O estranho sempre povoou o imaginário dos povos, ora despertando temor, ora fascinação e riso. A sua existência põe em jogo a porosidade do contorno e o sistema de trocas que se estabelece nas suas fronteiras. A questão gira em torno, pois, das tensões entre ordem e desordem, tendo nos mostrado a experiência que quanto mais organizado e hierarquizado o sistema, maiores os problemas com o inconforme.

O imaginário estruturalista dos povos do ocidente dominante no final da Idade Média e no Renascimento, viu-se assolado de tal maneira por toda espécie de criaturas estranhas que criou uma ciência dos monstros, a teratologia. A aparição de monstros estava ligada não apenas às formas do universo, como também ao simbolismo do sagrado, especialmente o regado pelas tábuas de Moisés. A cosmografia e o imaginário relacionavam-se à geografia do universo conhecido. Logo, a grande praga dos monstros acontece com a busca de novos mundos, como as viagens de Marco Polo para o Oriente. O estranho ganhou, com ele e outros viajantes, formas e funções que eram a expressão do pensamento místico e mítico da época. A tipologia dos monstros variava de e acordo com a multiplicidade ou hipertrofia de partes do corpo ou órgãos; altura, cor da pele, língua; além daqueles que eram verdadeiros híbridos de elementos animais, vegetais, humanos; mescla ou dissociação de sexos. De uma outra ordem, apareciam aqueles que atentavam contra o caráter sagrado, a partir especialmente do século XV, quando o diabo tomou a cena, e o sagrado e o profano foram transformados, em acordo com o pensamento dualista, em categorias distintas⁹⁶.

As relações com o monstruoso atravessavam, pois, campos distintos. Foucault (2002) ao estudar o monstro, observa que este se encontra no domínio da anomalia⁹⁷. Para ele, o

⁹⁶ Tais representações podem encontradas nas narrativas dos viajantes, bem como em suas ilustrações, como os “Caprichos de Goya” e a pintura de Hieronymus Bosch “O jardim das delícias”. Pra maiores detalhes ver: KAPPLER, 1986.

⁹⁷ Relativamente ao estudo de Canguilhem acerca do equívoco etimológico entre os termos anormal e anômalo, Deleuze e Guattari (1997) referem que a origem da palavra anômalo tinha uma origem diversa da palavra

monstro se caracteriza pelo caráter extremo e raro; está no limite e é ao mesmo tempo uma exceção. Apresenta uma dupla transgressão: biológica e jurídica. Entretanto, esta infração, não produz, por parte da lei, uma ação legal – “Podemos dizer que o que faz a força e a capacidade de inquietação do monstro é que, ao mesmo tempo em que viola a lei, ele a deixa sem voz” (2002, p. 70). Ao invés da ação legalista, reage-se ao monstro com a sua supressão, com cuidados médicos ou compaixão. Essa desmesura da natureza, a anomalia e as suas razões, mobilizou o século XIX em busca de respostas. Mas é interessante perceber, ainda para Foucault, que a despeito da dupla combinação de impossível e proibido, o monstro tem por princípio a inteligibilidade que, entretanto, apresenta-se como um paradoxo: ele afirma-se como monstro, explica e explicita todos os desvios que de si advém, mas é, antes, enigmático e não passível decifração. Qualquer explicação só remete a ele mesmo. O que seria um pressuposto interessante para pensarmos o caso da Senzala, se a tomamos como uma *anomalia pálida* à qual se refere Foucault ao tratar da banalização do monstruoso.

O monstro banalizado, cotidianizado, conforme vivemos hoje, é o que demanda correção. Aparece quando o monstro deixa de ser uma exceção e o estrangeiro se torna familiar – “regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2002, p.72). Contudo, outro paradoxo se instala: na medida em que é vulgarizado, aproxima-se da regra, do limite, demandando intervenções pedagógicas através de técnicas corretivas. Este é o indivíduo anormal do século XIX e que será o suporte da “aparelhagem de correção” - a escola, um deles. Mas para Foucault, o grande problema é mesmo o monstro porque ele “[...] interroga tanto o sistema médico como o sistema judiciário [...]. Só há monstruosidade onde a desordem da lei natural vem tocar, abalar, inquietar o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso” (p.78-79).

Assim como as sociedades renascentistas produziram as bruxas e, logo, as fogueiras; os hospitais psiquiátricos no final do século XIX foram a resposta à produção dos alienados; na mesma direção, as prisões para os desviantes sociais; e a indústria farmacêutica e instituições médicas para os anômalos.

O consumo de Ritalina (laboratório Novartis) para controle do “déficit de atenção” subiu de 70.000 caixas em 2000 para dois milhões de caixas em 2010. O Brasil está em segundo lugar no mundo no consumo desta droga (perde apenas para os EUA), totalizando mais de três milhões de comprimidos dispensados pelo Sistema Público de Saúde em 2011. Além do co-

anormal. Enquanto “a-normal, adjetivo latino sem substantivo, qualifica o que não tem regra ou que contradiz a regra [...] ‘a-nomalia’, substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização” (p. 25-26).

nhecido Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, temos agora, também, os Transtornos de Oposição Desafiadora (TOD), mais comumente encontrado entre jovens – a Ritalina é conhecida como a droga da obediência, mas também é usada nas “baladas” com álcool para “ficar ligado”.

O fato é que não param de ser criadas as ferramentas para correção dos desvios – e estes referem-se a tudo o que vai de encontro aos arranjos produzidos pelas forças da dominação. E assim, na medida em que a escola se alia à indústria farmacêutica, a forma-estudante torna-se forma-consumidor. Em decorrência desse quadro, foram criados Fóruns contra a medicalização da educação e da vida. Vivemos no “Admirável Mundo Novo” de Aldous Huxley (1979), escrito em 1932. Huxley descreve um futuro no qual as pessoas são condicionadas biológica e psicologicamente. O segredo da felicidade é amar o que se é obrigado a fazer, amar o destino social do qual não se pode escapar. Toda dúvida é dissipada com o uso de um medicamento chamado SOMA, legalizado e distribuído pelo governo. SOMA alivia não apenas as dúvidas, mas também a depressão e a frustração.

Os monstros não são mais, pois, a partir do final do século XIX, apenas um caso jurídico, mas, especialmente um campo de estudos da medicina, sobretudo, da psiquiatria. Entretanto, na sociedade de controle, as correções pela violência e pelos muros já não gozam do mesmo prestígio de antes. A contenção química ou as pedagogias inclusivas são recursos importantes para manter a estabilidade relativa das organizações, pelo viés ortopédico. Neste sentido, a Psicologia e a Psicanálise atuam com primor, oferecendo “justificativas psi” para os desvios da curva de normalidade. O dito “fracasso escolar” é, por tal modo, conduzido para o seio da ciência médica e das operações do inconsciente, notabilizado pelas relações familiares e sociais precárias do ponto de vista dos valores que correspondem ao “bom cidadão”, ao “bom filho”, ao “bom aluno”, enfim, a uma “vida equilibrada”.

Vale conferir os movimentos contra a “medicalização na educação”, que vêm denunciando o exagerado e muitas vezes inapropriado consumo de remédios, especialmente a citada droga Ritalina, para controle de comportamento das crianças, e aumento da concentração de jovens que estudam para o Enem, por exemplo. Tal empreendimento alinha-se a onda de diagnósticos feitos por médicos, por psicólogos, por psicopedagogos e mesmo pela família, em geral o TDH, como justificativa para as “dificuldades de aprendizagem e de concentração”. A medicalização, assim como a “pedagogização” e “psicologização” dos comportamentos de escolares resulta, desta forma, em impedimentos para problematização das questões sociais, políticas, éticas e estéticas que atravessam as instituições educacionais.

Por outro lado, essa banalização dos monstros, como a banalização da violência, e também dos palhaços e do riso, e mesmo da própria vida, aparece como qualidade dos tempos que ora vivemos. Nos momentos de grande variação cultural multiplicam-se as aberrações, os conflitos sociais e surge a necessidade de mais riso. Os padrões morfofuncionais seguem o rumo das pesquisas genéticas e dos transformadores de corpo; os *stand up comedy* e uma legião de palhaços não cessam de se produzir na cena cotidiana; a violência se dissemina das formas mais surpreendentes, deixando ver a ilogicidade do antes familiar; além de uma indústria de filmes de monstros, para todas as idades. São tempos nos quais se põe em questão a “humanidade” do Homem; e o monstro é a nossa última fronteira de referência, como refere Gil (2006, p. 18): “...o monstro não é senão a ‘desfiguração’ última do Mesmo no Outro. É o Mesmo transformado em quase-Outro, estrangeiro a si próprio. É uma demência do corpo, uma loucura da alma”. Banalizá-lo, pois, torna o Outro familiar, mantendo-o a uma distância segura, e por isso passível de maior controle do si mesmo. Rimos dele, nos Monstros S.A.⁹⁸, por exemplo, mas não de nós; apaixonamo-nos pelos belos e doces vampiros e lobos da trilogia “A Saga Crepúsculo”⁹⁹. E na medida em que existem monstros bons e maus, persistimos azeitando a máquina binária de produzir dicotomias.

A Senzala é considerada um corpo estranho na universidade, assim como os estudantes que a frequentam – uma *pálida anomalia* que produz demandas de correção. O fato é que a pequena tenda colorida que contrasta com os prédios de arquitetura modular, pintados de cor neutra; os estudantes rastafáris com seus cabelos *dreadlocks* e ídolos como Jah e Bob Marley, produzem pequenas turbulências no cotidiano da vida acadêmica, mas não ameaçam a ordem hegemônica. Ainda se mantêm bem distinta a *forma-Outro*, despertando sentimentos de repúdio em função dos rumores quanto ao uso de drogas ilícitas; queixas de professores quanto ao som alto que atrapalha as aulas; indiferença.

Em 2009, a Senzala foi alvo de críticas do vereador e policial militar de Feira de Santana-Bahia, Tom (Partido Trabalhista Nacional - PTN). Na internet, a comunidade universitária retrucou, criando um fórum de debates:

Zumbipião escreveu: A senzala avisa: A CULTURA NÃO PODE MORRER, seja música, cordel, revistas, livros, poesias, diálogos sem preconceitos, resistência, luta, conquista, vitória, bem como a cultura antiga de algumas tribos deve ser respeitada, pois ela irá (r)existir além dos julgamentos hipócri-

⁹⁸ Filme infantil, produção Studios Walt Disney, 2001.

⁹⁹ O grande drama da protagonista Bella é permanecer humana ou tornar-se uma vampira para viver com o amado Edward, um vampiro. Finalmente no último livro da trilogia, “Amanhecer”, ela é mordida para ser salva, depois de dar a luz a uma menina. É preciso morrer para nascer outra, ou deixar que a fera mostre sua cara para que o novo vingue. Nesse caso, o novo surge como possibilidade de redenção da espécie. Bella torna-se um híbrido e experimenta-se em *devir-animal*.

tas! Apesar da TV (e com ela pessoas) iludir ao dizer: não use drogas de um lado, e tome novela e antártica do outro (2009).

Carla escreveu: É engraçado como pessoas perdem seu tempo focalizando esse tipo de coisa... Sou estudante da UEFS e acho estranho dizer que por conta da senzalada (que tem mostra de arte, música de qualidade – fugindo das baixarias do PAGODÃO), os alunos são penalizados... E as disciplinas que estão sem professor, e as aulas que são um verdadeiro “migués”... E extrapolando os muros, políticos corruptos, e o descaso com a educação, saúde? E os cortes que a própria UEFS está sofrendo? Quero ver se ele não vai se retratar (2009).

Lourival de Carvalho e família escreveu: Temos dois filhos que, com muito esforço da família e dedicação pessoal deles, conseguiram ingressar na Uefs. Confesso que estou preocupado com a denúncia e com as suas consequências para a imagem da instituição e dos seus alunos. Este misto de policial e vereador deve pesar suas palavras, antes de pronunciá-las. Por isso entramos com uma ação na Justiça para que responda por danos morais, e espero que a UEFS nos apoie (2009)¹⁰⁰.

Discutem-se a liberdade para consumo de drogas, mote da fala do vereador, o papel da Senzala centro como difusor de arte, bem como questões relativas às políticas de educação, cultura e saúde, e práticas pedagógicas da universidade. No momento em que as fronteiras da “comunidade UEFS” são ameaçadas pelo que vem de fora, a despeito dos conflitos internos seus integrantes saem na sua defesa. Porque quando se trata de monstros não individuais¹⁰¹, o que está em jogo são as alianças da matilha. No filme da trilogia citada, “A saga do crepúsculo”, no final do último episódio, “Amanhecer - parte 2”, quando prestes a um confronto entre grupos diferentes, pelo poder, predomina a sobrevivência de todo o gênero, tornando-se irrelevantes as disputas entre espécies, ou clãs. “Aro”, líder do clã “Volturi”, faz um pronunciamento antes do que seria a última batalha: “Pela primeira vez em nossa história humanos são uma ameaça à nossa espécie. A tecnologia moderna deles tem dado luz a armas que podem nos destruir. Guardar nosso segredo nunca foi tão importante. Em tempos tão perigosos só o conhecido é seguro. Só o conhecido é tolerável” (AMANHECER, 2012).

O que era estrangeiro provisoriamente perde a sua estranheza e as fronteiras que o separa do Mesmo, estreitam-se; o Outro, o que ameaça, passa a ser aquele que vem de fora, colocando em risco o equilíbrio da matilha, já conseguido com a hospedagem da Senzala, com toda dinâmica de conflitos e de jogos que esse equilíbrio produz – agenciamento de linhas, fluxos de forças e de potências. Um jogo que não cessa de acontecer e faz retornar sobre si qualquer explicação.

¹⁰⁰ Blog do Velame.com. Fumódromo na UEFS? Disponível em: <<http://www.blogdovelame.com/post.asp?id=359>> . 29 de maio de 2009. Acesso em: 13 jan. 2013.

¹⁰¹ O monstro de hoje é, antes, um monstro individual e, portanto, os agenciamentos coletivos não prevalecem.

Desse lugar deve ser pensada a Senzala: nas encruzilhadas em que ela própria se produz. E é preciso dizer que ela não cessa de se produzir: o *reggae* invade as salas de aula; o cheiro da maconha se alastra no seu entorno; estudantes dançam; a arquitetura “bizarra” se mantém por entre os prédios oficiais. Produzem forças moventes que problematizam os esquemas cognitivos ao incitar jogos distintos daqueles que por antecipação definem as relações institucionais e as práticas pedagógicas. Há um desconforto relativo que não resulta, entretanto, na expulsão do estranho - ainda que este possa estar beirando linhas de morte, considerando um suposto tráfico de drogas, que põem em risco o organismo.

Se, entretanto, o espaço da Senzala crescesse e logo seus contornos se confundissem com os limites da UEFS, deixaria de ser um Corpo Intruso e logo sua língua estrangeira seria a língua de todos, do Mesmo. O estranho coabita e ao coabitar, perde sua “estrangeiridade”. Quando deixa de ser um *corpo intruso*, a

[...] “estrangeiridade” do estrangeiro é reabsorvida antes mesmo que ele tenha transposto o limiar. Acolher o estrangeiro quer dizer, também, sua intrusão. O que mais frequentemente não se quer admiti-lo: o motivo do intruso é ele próprio uma intrusão em nossa correção moral (é mesmo um exemplo notável do “politically correct”). [...] Essa correção moral supõe que se receba o estrangeiro apagando no limiar sua estrangeiridade [...]. Mas o estrangeiro insiste e faz a intrusão. É isso que não é fácil de receber, nem talvez de conceber (NANCY, 2000, p. 04).

Vivemos tempos de banalização dos monstros, reitero. Os poderes operam pela sedução e não cessam de “desestrangeirizá-los”; a porosidade dos organismos aumenta ou diminui conforme as forças em jogo, bem como as distâncias entre o Mesmo e o Outro.

A Senzala pensada como Corpo Intruso provoca para jogos não jogados. A esse sinal de ameaça, contudo, o *sistema-academia* tenta como primeiro recurso de manutenção da sua homeostase estabelecer uma taxionomia – “maconheiros”, “aqueles que não querem nada”, “delinquentes” – para ordenamento e autorregulação das forças em ação. A taxionomia nos acalma porque somos cúmplices dos poderes que instituem formas; porque precisamos delas, das formas, para nos reconhecermos e pormos a salvo o nosso rosto. Ao classificar os Senzaleiros praticamos uma política de inclusão; e já incluídos podemos dar conta do desassossego que nos causam; do destempero que os excede.

Manifesto Anti-Inclusão – Parte 2

[...]

A inclusão quer te normatizar

A inclusão quer te excepcionalizar

A inclusão quer te paralisar

A inclusão quer te desconsiderar

A inclusão quer te desincorporar
 A inclusão quer te ignorar
 A inclusão quer te especificar
 A inclusão quer te deixar só!¹⁰²

As margens são espessamentos nos quais se efetuam os poderes em nós. Por isso uma posição do que é marginal resulta no reconhecimento ou na experimentação de um *devir-si-mesmo* nos contornos produzidos por políticas de variação de forças.

Entretanto, a racionalidade científica não dá conta de pensar o monstro, fazendo uso de um sistema conceitual. Na sua terceira tese sobre a cultura dos monstros Cohen, ratifica:

[...] o monstro resiste a qualquer classificação construída com base em uma hierarquia, ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um sistema que permita a polifonia, a reação mista (diferença na mesmice, repulsão na atração) e resistência à integração – que permita aquilo que Hogle (1988, p. 161) chamou de “um jogo mais profundo de diferenças, um polimorfismo não-binário na “base” da natureza humana (COHEN, 2005, p. 31).

Os Senzaleiros produzem irregularidades por onde escapam devires minoritários e descontinuidades nos processos pedagógicos, logo despotencializados no jogo institucional da UEMS, pelo estigma. Ao serem nomeados de “maconheiros”, “delinquentes”, “aqueles que não querem nada”, e por correlato “nada valem”, pela via da linguagem verbal cria-se uma tendência à estabilidade da *forma-Senzaleiro*, reduzindo e controlando as variações produzidas pelo que se mostra *inconforme/disfórico/mau/feio*. A nomeação obedece, pois, a uma necessária ordenação segundo leis de pertinência estabelecidas pelo grupo hegemônico para controle de linhas que fogem ao conjunto *forma-academia*.

Entretanto, e ainda assim, os Senzaleiros permanecem tensionando as Figurações ao darem mostras de que os estratagemas regulamentares não dão conta de reprimir os desvios e devires que advém da sua presença – “O monstro sempre escapa” (segunda tese de Cohen, 2005). Os Senzaleiros recusam uma pedagogia da reconhecimento, reconhecem-na, mas querem permanecer na universidade como ato de resistência. E na medida em que ao invés da representação da “boa cópia”, produzem simulacros, também desajustam os programas de formação em curso porque apontam a sua inviabilidade. Desejam permanecer como encruzilhada. E ainda que façam o discurso da oposição, que só fortalecem as formas cognitivas, as estratégias de resistência que utilizam a extrapolam. Produzem microrrelações e micropolíticas contra os

¹⁰² LAPPONI, Estela. **Manifesto anti-inclusão**: parte 1. Incena 2.2. De 29 de maio de 2012. Disponível em: <<http://incena25.blogspot.com.br/2012/05/anti-inclusao-manifesto.html>>. Acesso em jul. 2012.

fluxos instituídos: eles dançam, ouvem música, fazem grafiteagem e pintam quadros, fumam maconha, bebem cerveja.

Muitos professores, como a professora de Clara, só conseguem percebê-los a partir do cânone molar, moral, e não deixam que os ruídos desestabilizem a sua aula. Na sala de aula, a despeito da música, todos permanecem atados à sua *forma-professor, forma-aluno*. Na Senzala, os Senzaleiros tramam, não contra o sistema, apenas tramam a sua existência de estudantes que produzem a Senzala, mesmo considerando o discurso raivoso que alguns esboçam nas negociações que fazem com a reitoria para apoio às atividades culturais do grupo. Fora do prisma da amoralidade não há diálogo, e todos os desvios e devires possíveis são transformados em ressentimento ou desqualificados, por escravos e senhores, professores e estudantes, gestores e liderados.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.¹⁰³.

O artigo apresentado traz uma série de intrigantes e instigantes questionamentos/afirmações sobre o que é pesquisar, defendendo que a pesquisa é uma arte. As reflexões sobre “a arte de pesquisar” são muito enriquecedoras. O texto proporciona uma leitura prazerosa, fazendo emergir excelentes insights em uma determinada direção/metodologia. No entanto, **caracteriza-se mais como um ensaio do que como um texto resultante de pesquisa**¹⁰⁴, não se encaixando, de todo, no escopo da RBE¹⁰⁵.

Na universidade como no circo, a despeito de todas as regras e códigos utilizados para orientação no mundo social, somos tomados de assalto pelos tortos; por essas linhas sinuosas e sensuais que teimam em distorcer e escapular do segmento de reta. Essa impossibilidade de conter a vida em formas e categorias fechadas e estáveis encontra-se em ambos. As distâncias entre a universidade, a escola e o circo; entre as salas de aulas, as arquibancadas e o picadeiro; entre a aula e o espetáculo; entre palhaços, bufões, malabaristas, equilibristas, estudantes e professores, estão naquilo que se propõem e no como o fazem: a produção do conhecimento e o método científico, em um; a festa e a criação espontânea no outro.

Todavia, ao considerar a universidade desde um universal abstrato, corro o risco de negligenciar a diversidade que lhe é própria, atribuindo homogeneidade a fenômenos cuja coerência é discutível. A universidade é marcada por tensões entre discursos de naturezas

¹⁰³ ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropofágico. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, ano 1, nº 1, maio de 1928.

Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/viewFile/1913/1509>> . Acesso em: 1 dez. 2012.

¹⁰⁴ Grifo meu.

¹⁰⁵ Parecer da Revista Brasileira de Educação sobre o texto “A Absurda arte de pesquisar”, 18 de julho de 2011. Grifo meu.

distintas e pela polifonia; por espaços de coexistências, de resistência e de solidariedade que se relacionam, definindo territórios e planos de intensidades heterogêneos que são deslocados e reinventados no cotidiano e nas práticas institucionais, com todas as questões aí implicadas quanto à sua autonomia, legitimidade e hegemonia (SANTOS, 2004). E na medida em que se trata de jogos de poder efetuam-se simultaneamente como políticas de reconhecimento e de invenção. Então, ao tratar da universidade digo de tais jogos; ao me referir à academia, digo das dinâmicas da vida universitária.

No texto “Crônicas risíveis da corte universitária” (FERRAZ, 2008) propus a crônica como gênero que me possibilitaria pensar o *não-pensado* da academia: aquilo que sempre escapa e nos escapa, para deixar escutar o riso que vem dos seus intestinos. O cotidiano, para a crônica, é a chave; no caso do texto referido, ele é o que abre, possibilitando visualizar estratégias e agenciamentos em operação. Ele põe às vistas o que corre à margem, o que produz incongruências e brechas; possibilitando a emergência dos rumores, dos burburinhos e dos ruídos que entremeiam as cenas mais prosaicas, deixando entrever a dureza instaurada pelos atos da reconhecimento. Mas é certo que a crônica bem como o ensaio, em determinadas áreas do conhecimento, não são gêneros legítimos do ponto de vista dos *frames* e *scripts* consagrados pela comunidade científica. São gêneros menores.

Por isso mesmo, nas tramas de uma “educação menor” (GALLO, 2003) o ensaio produzirá movimentos, operando na subversão da *forma-texto-academia*, a partir de uma língua que, enquanto na escrita, torna-se “veículo de desagregação dela própria” (GALLO, 2003, p. 75). Contudo, a fim de que “os devires surjam na escrita é necessário que o próprio escritor devenida-outro” (SILVA, 2007, p.59). E por outro modo, a desterritorialização da própria língua só se faz com o surgimento do corpo - “Liberta-se o corpo para se libertar a língua, há um devir físico antes do devir de palavras” (p.59). Uma língua imprópria, como aquela que surgia nas torções do meu *corpo-bufão*, mas que agora assume um outro corpo, um *corpo-escrita* que nasce da repetição das palavras e experimentação de devires, mas que não implica numa tradução ou representação do que foi experimentado.

Deleuze e Guattari ao tratarem da obra de arte dirão que “O artista cria blocos de *perceptos* e de *afectos*¹⁰⁶, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 214). Para tanto, há que se cultivar a inverossimilhança,

¹⁰⁶ “Os afectos são precisamente estes devires não humanos do homem, como os perceptos (entre eles a cidade) são as paisagens não humanas da natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 220). Deleuze faz uma diferença entre *afectos* e afetos. Enquanto o último faz referência a uma experiência originária de perda, em acordo com a Psicanálise, o *afecto* é uma potência afirmativa de vida – o que aproxima Deleuze e Espinosa. *Afecto* é experimentação e não dado à interpretação (LINS, 2005).

as distorções, os desvios do modelo. E, assim, os *perceptos* deixam de ser percepções e se tornam independentes daquele que os experimenta; bem como os *afectos* que “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”. Finalmente, as sensações, os *afectos* e os *perceptos* “valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (p. 213). Isso significa dizer que na passagem de um corpo na experimentação para um corpo na escrita, e neste caso não de qualquer escrita – digo, pois, da escrita literária, poética e ensaística - vinga o simulacro com força suficiente para exceder e se distanciar do que possa ter de pessoal na experiência e na própria escrita. O ensaio, todavia, não abandona as tensões que advém da coexistência entre o plano da organização e o plano da imanência – lembrando que o último compreende a um só tempo o virtual e a sua atualização. Nele produz-se a atualização dos virtuais em singularidades; enquanto que na escrita científica é o próprio atual, o acontecido, portanto, centrada na individualidade e assente nas formas da reconhecimento que é representado.

Ora, todo gênero discursivo indica as características peculiares a cada tipo de texto: a maneira como ele se apresenta ao leitor, o seu *layout*, a forma como está organizado. Tais qualidades revelam-se numa multiplicidade de gêneros textuais, e a escrita científica é apenas um deles. A escrita científica¹⁰⁷ é uma das possíveis entradas para visualização das estratégias que a academia utiliza para apaziguamento dos contrastes e manutenção das formas, ou controle da variação destas. Tornou-se um importante instrumento para disseminação das relações pedagógicas e, sobretudo, das políticas produtivistas, incluindo aqui aquelas gestadas e administradas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e pela grande maioria das revistas indexadas. Deste modo, como a função primeira de qualquer gênero textual é comunicar algo a respeito das práticas e das políticas de força em curso na sociedade “aonde” são produzidas, a escrita científica comunica as práticas da academia nos diversos campos do conhecimento humano, e seus atravessamentos.

Proponho, então, pensarmos como o excesso de normas, criadas para resguardo da *forma-academia* nos jogos de poder da universidade, ratificadas obviamente pela comunidade acadêmica, podem resultar em *formas-textuais* que atualizam uma suposta superestrutura e não comunicam os jogos em jogo, bem como as suas variantes naquilo que possuem de sub-

¹⁰⁷Por mais tempo me deterei nos modos da escrita, considerando que esta é, por excelência, a forma de comunicação e de expressão da academia. Portanto, o lugar de explicitação dos seus “fundamentos” e “morfologias”. Além do que, pesquisar e escrever *co-fundem-se* num mesmo movimento.

versivo, de risível, de múltiplo e de singular. A *forma-texto-academia* opera, pois, no plano dos pressupostos implícitos¹⁰⁸, reduzindo as zonas de indeterminação ou devires minoritários.

O método de D. Margarida tem um lema que deveria ser repetido por todo brasileiro: “Ensinar para aprender! Aprender para ensinar!”[...]. E fiquem sabendo que não saem daqui sem ter aprendido esse hino. Todos em coro, cantando o hino da cruzada alfabética¹⁰⁹.

Ao mencionar a tipologia textual em voga na academia registro um *layout* e uma organização *standartizada* e especializada que não deixa ver os arranjos e jogos de força produzidos pela imersão no plano da experiência; portanto, o percurso da investigação, na medida em que este desestabiliza o padrão dos procedimentos metodológicos legítimos, sustentados em políticas de reconhecimento. Ou seja: a *forma-texto-academia* torna-se um instrumento que visa, sobretudo, a produção de metanarrativas, referenciadas no plano da moral, oferecendo pontos estáveis para orientação no mundo universitário e social, em acordo com os sistemas hegemônicos vinculados à globalização do capital.

Destituída da potência desagregadora, múltipla e nômade que vige no devenir, a escrita científica opera, assim, através do enquadre do tempo da experiência em ordenadas previamente definidas, assegurando e universalizando modelos representacionais que regulam as distâncias e as variações entre a investigação e o seu registro. Torna-se, pois, um manifesto.

A professora falou que você tem que ser capaz de apresentar em dois minutos o seu problema. E depois você tem que apresentar o *frame* – enquadrar aquilo tudo dentro de um certo panorama. Isso é uma contradição porque eu tenho que dizer o problema em dois minutos e enquadrá-lo desde onde eu vou olhar, para que você que está na banca não me pergunte, porque eu já enquadrei. Você não pode ter dúvidas, você não pode pensar porque você já enquadrou. O que se espera de nós futuros pesquisadores? Que não pensemos, ou que consigamos pensar o mais quadrado possível. Se chama isso de *frame*. Tudo veio de uma palestra que houve lá. A palestrante fez o *frame* de um conceito. Isso virou uma moda e em todas as aulas as pessoas falam do *frame*. Tipo como um escudo de defesa. E ninguém vai poder te desestabilizar porque você está “*enfremeado*” naquilo e, também, por outro lado, demonstra a sua capacidade de ter “*enfremeado*”. Isso é terrível porque não deixa tempo da gente discutir entre a gente¹¹⁰ (Martha Silveira).

O relato é de uma doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências na área da Saúde Pública, da Fiocruz, Rio de Janeiro. Refere-se a orientações recebidas, em aula, para

¹⁰⁸Deleuze sintetiza tais pressupostos, que chama de imagem moral do pensamento, em três qualidades: verdade universal e abstrata, insensibilização do corpo e apagamento das paixões como aquilo que induz ao erro, método rigoroso que exclui o erro e conduz à verdade (SCHÖPKE, 2004, p. 25-26).

¹⁰⁹ ATAYDE, Roberto. **Apareceu a Margarida**: monólogo tragicômico para uma mulher impetuosa. Rio de Janeiro, 1973.

¹¹⁰Entrevista concedida em março de 2012.

que os estudantes se preparem para a banca de qualificação. Há uma coalizão de forças no sentido de proteger o pesquisador e o seu grupo de qualquer intervenção que ponha em risco as suas fronteiras. Calabrese (1999, p.63) define um limite como “um confinamento de valores de um ‘contorno’ em que todos os pontos gozam da mesma função”. Logo, qualquer turbulência no limite, ou melhor, problematização que venha do outro, ameaça o sistema de valores sobre o qual se assenta o grupo, portanto, as políticas de forças que o produz. O estrangeiro, nesta perspectiva, será sempre uma ameaça porque chega com a sua cara e a sua gramática próprios e apropriados ao seu modo de vida e não ao Mesmo.

Deste ponto de vista, nada mais pertinente para demarcar que um *frame* - substantivo da língua inglesa que significa quadro, moldura, estrutura; na forma verbal, enquadrar, moldar. Neste caso, uma estrutura de valores com a dureza dos segmentos molares, quase um contorno sem buracos (quase porque os movimentos e os poros sempre serão produzidos, mesmo para a sobrevivência do sistema). E são igualmente os *frames*, ou a política de *frames* que indicará o tipo de escrita dessas comunidades de pesquisadores, nos moldes de uma *modelização* repressiva. Por homologia, criar-se-á uma aderência entre elas – a escrita, a pesquisa e as regras da comunidade – não sendo mais possível afirmar que se pode escrever e pesquisar de outro modo.

Uma escrita de feição ensaística e poética, por outro lado, atuará corrompendo e contaminando aquele que escreve, e também o seu leitor, a fim de que pensem e a ajam na invenção de articulações múltiplas e instáveis. O poético é o disfórico e o que atinge a carne, criando movimentos na Figuração. Esta também é uma ação política de subversão ou de avesso¹¹¹ dos *frames*:

Foi muito duro para mim a passagem na academia, desde o mestrado. Uma coisa que me fere muito é esse enquadramento, aliás, engessamento que às vezes acontece. Tudo tem que ser igual. No meu mestrado eu tive grande dificuldade com a banca porque queriam um capítulo histórico. Eu disse, “olha, se todo mundo for fazer um capítulo histórico todas as dissertações vão ficar iguais... para mim eu estou apresentando e discutindo uma metodologia, um método que eu desenvolvi para dirigir meus espetáculos.. a história vai atravessar”. “Não, você tem que fazer um capítulo histórico”. Eu briguei e não fiz. Às vezes tem que brigar. No mestrado eu fui mais incisiva, no doutorado o bufão me ensinou a ir por baixo. Aprendi com o bufão essas coisas: de perceber coisinhas. A vírgula faz uma diferença enorme no discurso. Na Itália foi a mesma coisa... ver onde estão as vírgulas, os espaços... é transgredir o sistema dentro dele. Acho que o lugar que o riso ocupa ali na academia é de transgressão dentro do sistema¹¹².

¹¹¹“Avesso é o limite da linguagem, antes de se esvanecer em silêncio, na mudez do inexprimível. Pode ser a ilegibilidade do grito, a contorção da poesia, a *des-origem* do mito como origem, a textualização do rito, o carnaval: o avesso é a textualização do preterido. Do interdito”. (PINHEIRO, 1995, p.21).

¹¹²Entrevista concedida em abril de 2012.

Ao contrário de uma subordinação dócil aos jogos acadêmicos, a então estudante Joice Brondani provocava, especialmente a partir da sua experiência com o bufão, para novos agenciamentos, ativando um *devir minoritário* “dentro do sistema”, como refere, e que pode corromper a *forma-academia* prenante¹¹³. Ou seja, pelos baixos, pelos espaços intervalares, produz desequilíbrio, inventando uma política de subversão e de resistência que, entretanto, só acontece no jogo com as práticas e políticas instituídas.

É preciso atentar, ainda, para o lugar de onde advém a turbulência: do bufão, ou do que só se efetua na variação e na invenção. O bufão de Joice contraria mesmo aqueles conflitos já previstos nos jogos institucionais – como é o caso do seu enfrentamento durante o mestrado – através de “atos de minoração” (NUNES, 2004). Devo ressaltar, todavia, que não vemos em Joice a carapaça peluda do seu bufão, mas ele ali permanece como um virtual - um algo que produz realidade e atualiza potências - “Aos poucos ela vai pedindo que coloquemos todas as imagens produzidas num ponto abaixo do umbigo”¹¹⁴.

A carne produz potência. É um atravessamento de forças em atualização permanente. Na experimentação do bufão, as deformações e as forças em atualização criam zonas de indiscernibilidade. E não se trata, pois, de andar e de falar como um bufão, mas da duração da potência quando em *devir-animal*, *devir-monstro*, e outros devires menores, que permanece como microvirtualidades e microatualizações, incitando jogos e fugas imprevisíveis, nexos heterogêneos e múltiplos (virtuais e atuais), línguas desconhecidas. Isso requer do escritor/pesquisador ativar a *escuta de bicho* e imergir nas forças em movimento-vida, para invenção dos seus métodos e conceitos. E de uma escrita que se inscreve enquanto ensaia pensamento e gesto em curso e em carne.

A experimentação explode em formas fractais, produzindo desvios na direção de um *texto menor e dis-forme*, portanto, uma escrita de intervalo que precipita aberturas para conexões e fluxos não contidos pelo quadro categorial da *forma-texto-academia*. E apenas uma escrita ensaísta pode dar conta da complexidade, da descontinuidade e do movimento que a experimentação produz, porquanto, é ela própria descontínua, errante e possível de fazer habitar no seu interior, buracos. Ela confunde-se com o próprio método¹¹⁵.

¹¹³ A pregnância, ou boa forma, é uma das componentes da teoria da Gestalt, que versa sobre o modo como percebemos as formas. São qualidades da boa forma: a simplicidade, a regularidade, a simetria e o equilíbrio.

¹¹⁴ Notas de aula - curso de bufão, 2010.

¹¹⁵ Para aprofundamento do tema veja RIBETTO, Anelice. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. Doutorado em Educação. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2009.

Por coerência, entretanto, flagro nesta minha escrita em curso certa pompa própria dos espíritos graves, que vai de encontro àquela que deve ser uma escrita impura, leve e pobre, como a de Nelson Rodrigues. Porque uma escrita divertida e descontínua exige não somente a disposição, mas, sobretudo, o esforço para “limpar com bosta a solenidade das palavras”, como quer Manoel de Barros (2004, p.43); ou arrastar a barriga pelos baixos como exigiria um bufão. Especialmente requer a ausência de querer ser qualquer coisa, inclusive uma escrita impura, pobre e leve. Um bufão não tem uma posição a defender. Ele está em variação.

Devo reconhecer, também, que esta não é uma escrita literária. Escrevo no jogo de forças entre a escrita científica e a literatura, entre a educação e a arte. Portanto, espaço entre as tramas dos *frames* legítimos e legitimados. Objetar-se-ia, ainda, diante dessa *inconformidade*, que a escrita não pode fugir a uma Figuração, a regimes categoriais, na medida em que ela organizará a matéria narrada, conferindo-lhe uma função no meio social no qual nasce e circula - a academia. Mas “Já que se há de escrever, que pelo menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas”, adverte Clarisse Lispector (1964, p.137), ressaltando as qualidades vibratórias e oscilantes do que é meio. Mesmo assim, e não obstante o conselho da poetisa, muitos fazem ressalvas ao que flui *entre-linhas* e *entre-dentes*, posto não serem compatíveis com a *forma-texto-academia* e seus quadros semânticos, por isso mesmo impossíveis de *re-conhecimento* e de *re-presentação*.

“No entanto, **caracteriza-se mais como um ensaio do que como um texto resultante de pesquisa**, não se encaixando, de todo, no escopo da RBE”. Apesar do caráter problematizador, instigante e produtor de insights; apesar de apontar uma direção/metodológica (avaliação da RBE), o texto submetido à revista não se constitui num resultado de pesquisa, mas num ensaio. O conceito de pesquisa é, por conseguinte, indissociável das formas de comunicação do pesquisado. O que, então, para a RBE, é pesquisar? O texto encaminhado sugere que é necessário estar em estado de absurdo para pesquisar, e por coerência atualiza-se como um ensaio. Para a Revista Brasileira de Educação, contrariamente, um texto para ser reconhecido e validado como resultante de uma pesquisa deve fidelizar com o sistema de códigos que define a *forma-texto-academia*, mantendo um grau mínimo de variação e um grau alto de semelhança na representação do Mesmo.

Há que se observar, contudo, uma certa impostura, ou contradição, quando a comunidade acadêmica faz uso de uma escrita modelar e formal - que não acolhe os ritmos, as variações, as indeterminações, o riso – para, por exemplo, defender o discurso da complexidade. Mas como escrever sobre caos ou fractais “monstros de elevadíssima fragmentação figurativa, monstros dotados de ritmo e repetitividade escalar não obstante a irregularidade, e monstros

cuja forma se deve ao acaso, mas só como variável equiprovável” (CALABRESE, 1999, p. 138) sem que a escrita guarde uma dimensão fracta? O que se observa para saída desse impasse, por parte dos escritores-acadêmicos, é a utilização de ensaístas consagrados pela própria academia para legitimar a pesquisa e o texto científico, consolidando uma política de reconhecimento, pela escrita.

Numa defesa de mestrado na Universidade Federal da Bahia, sobre escrita criativa, um professor na banca perguntou para a pesquisadora se a sua dissertação era uma escrita criativa. Respondeu-lhe que não, reconhecendo a sua incapacidade de fugir das malhas da *forma-texto-academia*. Se então não era uma escrita criativa, se não acolhia políticas de invenção, em que se constituía efetivamente o documento apresentado?

Essa persistência na não-variação da *forma-texto-academia* implica na criação de um sistema balizado por parâmetros normativos e valorativos para estabelecimento do “bom texto” – aquele que mantém conformidade com os princípios da identidade, da causalidade e da não-contradição, preservando, assim, a semelhança e a simetria entre o objeto (um Real Universal), os resultados da pesquisa (o acontecido), e o seu registro (a *forma-texto-academia*). Sobressai-se o plano da organização e a política da reconhecimento. A escrita científica, no esteio da herança platônica, busca a representação do “objeto”, ditando regras para garantia da “boa cópia” e, por coerência, para recalque de uma *escrita-simulacro*, que estaria no lugar do disfórico, do disforme, do feio e, portanto, do texto de mau gosto ou editorialmente incorreto.

Assim, ao propor uma escrita que está “entre”, indico uma escrita que não cessa de atualizar-se, produzindo zonas de transição e de indiferenciação que modificam todo tempo a natureza dos fluxos que se atravessam. Terceira Margem. “Aonde” o rio flui. “Margem da palavra/Entre as escuras duas/Margens da palavra/Clareia luz madura/Rosa da palavra/Puro silêncio nosso pai”¹¹⁶.

Escrever no que flui, pois, significa acatar formas instáveis, e também produzir margens e imagens enquanto escrevendo: “Meio a meio o rio ri/Por entre as árvores da vida/O riso riu, ri/Sob a risca da canoa/O rio riu, ri/O que ninguém mais olvida/Ouvi, ouvi, ouvi/A voz das águas”. Isso significa, em muitos momentos, imergir em águas desconhecidas ou em campos de força atravessados por linhas de velocidades e ritmos distintos que me possibilitarão perspectivas ambivalentes e conflitantes, no encontro entre a risca da canoa e o fluxo do rio que passa como carícia, como cócegas, mas que também a desbasta. Linhas de baixíssima velocidade. Assoreamento.

¹¹⁶ VELOSO, Caetano. **A terceira margem do rio**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/201521/>>. Acesso em 12 nov. 2013.

Ressalto, contudo, que entre o fluir do rio e a risca da canoa não há o traço reto e duro do segmento com começo e fim. Afinal, o rio ri, desestabilizando qualquer forma, contorcendo-a, pervertendo-a. Mas na risca. Trata-se, pois, de forças em ação; de saltos entre planos heterogêneos, movimentos de involução, velocidades. *Escrita-escuta*. Do que se põe entre a linguagem e o silêncio, a linguagem e a voz das águas. Escuta do riso do rio, como bicho à espreita, dito por Deleuze no “Abecedário” (2001), letra A de animal, ao referir-se aos modos de escrita do filósofo e do escritor e, acrescento, do pesquisador, que também é um escritor. Escrita que começa e termina “[...] no lugar dos analfabetos, dos idiotas e dos bichos”; “para o povo dos camundongos e povo dos ratos [...]”. Escrita que corrompe suas próprias formas, metamorfoseando-se: uma *escrita-monstruosa*.

Mas como escrever na terceira margem ou acessar as potências e as imagens guardadas abaixo do umbigo? Como não escrever na terceira margem se “[...] escrever é o princípio da pesquisa, tanto no sentido de por onde deve ela iniciar sem perda de tempo, quanto no sentido de que é o escrever que a desenvolve” (ORNELLAS, 2005, p. 21)?

Carça, tu tremes? Tremarias ainda mais, se soubesses aonde te levo¹¹⁷.

O vídeo *Pas de Deux*¹¹⁸ faz a experiência do tempo na imagem para materialização do que está “entre”. Vemos um sucessivo desdobramento e arrastamento que produz o desfazimento das formas em multiplicidades vivas, em movimento, e também *de-formações*. Formas que são fluxos luminosos. Isso o que Arlindo Machado (1993) compreende como uma “anamorfose cronotrópica”. Uma anamorfose cronotrópica refere-se à perversão da imagem, ao deslocamento de pontos de vistas sem que qualquer destes seja eliminado. Uma composição infinita de “entres” que deixa ver, a exemplo do vídeo, a duração do movimento.

A abordagem que faz o autor do fenômeno em questão, parte da análise de fotografias. O autor defende que a inscrição do tempo na fotografia é destabilizadora e deformante. Segue ele: “O princípio básico do cronotrope fotográfico reside na elasticidade do conceito de instante: considerando o tempo como um desenrolar de eventos, a fotografia surge como algo que se interpõe nessa sucessão, para *fixar* um intervalo” (1993, p. 103). O instante fotográfico pode ser divisível ao infinito como se pode observar na foto de Boarin, capa deste volume,

¹¹⁷ NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 233. Epígrafe do livro V. Frase que Nietzsche atribui ao marechal francês Tourenne, dita diante de sua imagem no espelho antes de partir para uma batalha.

¹¹⁸ Sugiro assistir ao vídeo antes de prosseguir. Data de 1968, produzido no Canadá pelo escocês Mc Laren, Norman. **Pas de deux**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=4h1ipObKYB4>>. Acesso em: 13 dez. 2012.

“Movimento Cigano”, que captura a variação da forma em uma sucessão de tempos “[...] sem que jamais se possa chegar a uma unidade mínima absoluta do tempo” (p. 103). O “entre” é, pois, a “quarta dimensão do espaço” na qual o tempo como categoria sensível pode ser modelada artisticamente. Pela anamorfose se captura não um instante de repouso, mas a evolução do movimento no tempo e no espaço.

Uma *escrita-monsturosa*, pois, enquanto jogo de imagens, trabalhará no sentido de produzir forças através da compressão, multiplicação, dilatação e transfiguração das *imagens-palavras*. O que ainda não se constitui numa resposta à pergunta sobre o como escrever. Talvez porque a resposta não possa anteceder à experiência da escrita; talvez porque não haja uma resposta, mas dibujos ou rascunhos de textos. Talvez porque a resposta esteja na persistência em *des-figurar* a *gramática-academia*. Mas o “entre” não elimina a *escrita-acadêmica*, posto que ela também esteja na *escrita-monstruosa*, e vice-versa, como um simulacro. O monstro é ambíguo por princípio. A exclusão da ambiguidade elimina a concepção profunda e utópica do mundo, o seu caráter afirmativo e positivo (BAKHTIN, 1999).

Escrever desta forma é integrar o tempo intensivamente – “lugar onde o rio ri”. Mas o rio não ri na escola e na academia. Nelas a escrita está sempre ancorada numa margem. E neste caso, o pensamento radical e livre é transformado gradativamente, com o acúmulo dos anos de escolaridade, em sedimentação e *con-formação* irrestrita aos modelos representacionais. Lê-se para assegurar a reprodução. Escreve-se para fixar um sentido e garantir que não houve desvio do sentido consentido. Pensa-se o já pensado, ratificando uma política de forças que atua para manter a invariância. Por conseguinte, um clima geral de indisposição e de acomodação se revela como dificuldade para pensar inventivamente e, também, na lassidão dos corpos.

Se, todavia, essa incapacidade cultivada serviu por séculos ao liberalismo econômico, agora é mesmo ela que resulta numa quebra generalizada dos sistemas econômico-produtivos formais. Temem-se os chamados “apagão de líderes e de talentos”. Significa dizer que não há trabalhadores em número suficiente para assumir os postos de trabalho que requerem um pensar vivaz e espontâneo, além da capacidade para agir na complexidade e no vínculo. Os especialismos já não respondem a contento.

Diante desse quadro, as indústrias estão criando “fábricas de líderes”, ou universidades corporativas, como o caso da Braskem. Seus programas de formação incluem, sob a forma de grade, modelo curricular hegemônico nas sociedades neoliberais, disciplinas das áreas das ciências humanas e das artes em geral. Necessitam com urgência que seus líderes aprendam a pensar, e tentam realizar a missão que a escola e a universidade não conseguiram. Mas como

pensar sem problematizar as operações da lógica produtivista que passo a passo faz crescer o consumo, o individualismo e a massificação? Como pensar desde a Figuração e a reconhecimento? Uma indústria de *frames* não cessa de gerar capital, mas também produzirá a sua destruição.

O embate de forças traduz-se no conflito e nas transformações morfológicas. E se muita violência foi utilizada para esculpir a *forma-homem*, muita violência também será necessária para desconstruí-la (HENZ, 2009). Ou riso. Vivemos tempos de muito riso. Palhaços sobem pelos bueiros. O que não significa que o caráter regenerador esteja presente. Apenas rebaixa-se. Um riso chocho que não desloca e apenas serve à confirmação do instituído. Na ausência do caráter regenerador dos baixos, violência e destruição. E talvez por isso mesmo este seja um momento precioso. Porque a vida sempre dá um jeito de se afirmar.

Na atualidade, contudo, estratégias de cooptação das formas livres pelas forças dominantes dão mostras de uma funcionalidade duvidosa. A analítica do riso na academia é um exemplo. Outro pode ser observado no depoimento da professora Martha Silveira:

E lá no nosso curso você não pode pensar. Quando dizem que você tem que ser ousado e você vem com uma coisa ousada, aí dizem que você tem que ver em que teoria vai se enquadrar. Nove de cada dez trabalhos vão ter as mesmas citações de Bourdieu, de Foucault, de Deleuze e de Kuhn. O pior é que nenhum traz resultados. Trazem pensamentos e mais pensamentos. Alguns muito bem escritos, com as teorias todas. Aí quando você vai ver o que pesquisou... entrevistou duas mulheres. Que me servem duas entrevistas? O método qualitativo tem seu valor, eu estou estudando qual é a forma de validar o método qualitativo na revisão sistemática. Mas quais são os dados concretos para que eu tome uma decisão, por exemplo, quanto à norma de amamentar até dois anos de idade? Esse trabalho somente teórico não servirá para nada. Precisamos das evidências para tomar decisões quanto às políticas de saúde, dentre outros problemas que enfrentamos.

A doutoranda deixa ver como as políticas da reconhecimento operam na academia. Esta se vale da autoridade de algum pensador que as próprias forças de dominação consagram para se autovalidar. Insatisfeita com o que seja a compreensão da professora acerca da formação de um pesquisador, ela denuncia o caráter puramente formal e unilateral do discurso cientificista que remete a universais abstratos. Reconhece que muitos estudos na área da saúde requerem desenhos metodológicos específicos, e que o método qualitativo não pode ser confundido com a transcendência das condições históricas e com a falta de rigor. Afirma ainda a doutoranda que procedimentos e discursos à semelhança do que defende sua professora, muitas vezes resultam em evidências precárias para subsidiar políticas públicas de saúde.

Por outro lado, podemos pensar que a imersão no campo pesquisado, qualquer que seja ele, e suas interconexões, possibilita a problematização, a criação de desenhos e de metodologias mais rigorosas que possam guardar a intensidade subversiva dos fluxos que atravessam

os planos da investigação. Imerge-se no caos ou nos clichês dele retornando com um traço, ou uma palavra, ou um gesto: como as “marcas livres” lançadas na tela por Bacon, ou as rimas de Clara.

Quanto à escrita, ela será mais ou menos dura, mais ou menos impura, relativamente à área de conhecimento a que se refira. Escrever será sempre uma questão política: de forças em jogo, de ritmos e de velocidades de linhas.

Meia volta, volta e meia, meia vida, meia morte¹¹⁹.

Se antes me referi aos modos textuais da academia e às suas regras e movimentos, agora me ocupo dos jogos circenses, considerando que para me aventurar na terceira margem necessito aventurar-me no que me margeia. No circo experimentei o riso do idiota, o ridículo. No circo encontrei os acadêmicos disformes, fazendo arte. No circo encontrei alegria.

No espetáculo circense, o espaço-tempo circular do picadeiro e das arquibancadas, a alegoria e a alegria do espetáculo *trans-formam* os presentes num coro, “espécie de respiração coletiva”. O nomadismo, o que se recusa à fixação, bem como as ações e o espírito coletivos que lhe são característicos, possibilitam um hiato onde o cotidiano explode em símbolos mágicos e místicos. Seus jogos são, por conseguinte, distintos dos jogos acadêmicos e a performance corporal se sobressai como prática discursiva.

O espetáculo é a razão de existir do circo. É nele que as intensidades se multiplicam e as forças se maximizam num movimento involutivo que se traduz no desfazimento das formas na direção de forças *in-formes* e *dis-formes*. O espetáculo é, pois, o *acontecimento-circo* no qual a *forma-corpo*, a *forma-picadeiro*, a *forma-público* se desmancham no caos da carnavalescação, num grande corpo festivo, social e cósmico (BAKHTIN, 1999).

Vejamos o filme “*I clown*”, do diretor Federico Fellini (1970). Cada pequeno detalhe do trecho do velório do palhaço, no picadeiro, remete-nos à estética carnavalesca: o elogio ao morto pela injúria, louvando suas grosserias e transgressões; a sua idade - 200 anos; os detalhes da sua morte - sufocado por um ovo de avestruz; a sua educação - à base de beliscões, pisões e tapões que, entretanto, não o desviou da ilustre carreira de desordeiro e desonesto; o trabalho coletivo e a ilogicidade dos atabalhoados palhaços que constroem o caixão; o corpo do morto que se torna imenso quando suas roupas são esticadas, dando a impressão de pernas e braços que crescem desmesuradamente; as palavras “alto” e “baixo” escritas no carro fúne-

¹¹⁹ LEÃO, Nara. **O circo**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/nara-leao/128273/>> . Acesso em 12 jan. 2013.

bre, alusão ao baixo material e corporal (BAKKTIN, 1999); a humanização do cavalo que desobedece ao condutor, infringindo a ordem para reivindicar direitos trabalhistas; as desproporcionais nádegas e mamas da viúva, um palhaço travestido de mulher; o corre-corre do cortejo no espaço circular do picadeiro, cujo ritmo é dado pela música acelerada; o grande tumulto criado pela passagem do cortejo; o diálogo dos palhaços com a equipe de filmagem que está nas arquibancadas, dando mostras da derrubada dos limites que separam as pessoas; o fogo como elemento de purificação que remete aos infernos; a ressurreição do morto sentado numa imensa garrafa de espumante, cuja rolha explode, como um gigantesco falo que derrama sêmen, dando início a um baile de carnaval com muitas serpentinas. Atado a um fio, enquanto o baile acontece, do alto o morto/vivo acena, integrando-se à festa. Enfim: a abundância; as inversões; o travestismo; a linguagem familiar; o tempo circular no qual vida e morte não se opõem; a indistinção entre o sagrado e o profano; a ambivalência; a inexistência de hierarquias com o apagamento de fronteiras, realizando, pela carnavalesco, aquilo que o diálogo promete, relativamente à alteridade; as imagens do banquete e da festa, características que remetem ao caos, ao movimento e à criação, ou ao jogo de forças em estado jogante, pelo melodrama e pelo riso. Esta é a tônica do espetáculo circense.

Vale aqui, ainda, uma pequena digressão sobre os adjetivos *in-forme* e *dis-forme* que deixam ver esse desfazimento de formas. Ambos desestabilizam os vetores de percepção, posto que impliquem em movimentos da forma – e nesse caso me refiro às formas molares. Enquanto o prefixo latino “in” significa tendência, passagem para um estado, um movimento para dentro, ou uma disruptura estrutural que não possibilita a representação; “dis” implica em deslocar para baixo, afastar, criar ação contrária; negação da representação e simulacro.

Exemplo do primeiro pode ser visto nos trabalhos do escultor Robert Morris, um precursor do movimento *anti-forma*. O artista plástico cria o conceito *anti-forma* para contestar a arte como produto e objeto acabado. Utiliza pedaços de feltro e restos industriais que são aleatoriamente deixados ao chão ou colocados numa parede. No monturo, caos e indeterminação; frente a ele, um violento arrastamento da sensorialidade do observador, pelo *non sense*. Quanto ao projeto de Morris, Flores comenta:

Tais obras são o paradigma de que o sentido tanto não está fundado na presença como não chega alguma vez a concretizar-se. É assim que a obra se assume e se enuncia num autêntico *pli*, numa dobra indesdobrável e irreduzível às interpretações que passa a ser a “perpetuação de uma virgindade”, de uma eterna possibilidade, de um sentido aporético¹²⁰, iterável¹²¹ (a dispersão semântica é total), heterogêneo, desintegrado e negativador (FLORES, p. 75).

¹²⁰ Relativo a aporia, caminho sem saída, dificuldade, impasse, incerteza, auto-contradição.

¹²¹ Repetível.

Por outro lado, a disformidade ainda guarda o longínquo elo com o representável e o representado. A caricatura preserva os traços da Figuração, cujo contorno é levado ao extremo, pela exageração, como se de lá a carne fosse saltar, mas que, entretanto, não chega romper os limites, ainda que possa ser pressentida a potência e as forças que concorrem para a desorganização - o que resulta em maravilhamento, ou em riso, ou em terror. E mesmo que seja esta uma massa que denuncia a presença do impensável, beirando o informe, como o *Alien*¹²², é possível reconhecermos nele algo de nós. Por isso, o monstruoso nos inquieta e nos fascina a um só tempo. O informe é, pois, o inominável; o disforme é o que nomeamos monstro: aquele que não faz cessar a ambiguidade, a aleatoriedade e a heterogeneidade; os fluxos em movimento e os ritmos que põem em risco a Figuração. Um *devir-monstro* habita entre o disforme e o informe.

O espetáculo circense atenta contra a Figuração/representação; aposta no simulacro. Joga a um só tempo com forças informes e disformes. Predominam, contudo, as disformidades na medida em que produz significações sem perder-se na indiferenciação absoluta da informidade.

Num estudo sobre os circos em Minas Gerais, século XIX, Duarte (1995) registra a euforia que provocava a sua passagem pelas cidades - e ainda é assim nos pequenos povoados do interior do Brasil. Havia, segundo a autora, um clima de excitação e de maravilhamento, mas também de suspeição, na medida em que com o circo chegavam homens e mulheres sem função e papel localizáveis no estreito quadro de referências locais. Um povo nômade desperta, não raro, o temor nos que vivem sedentariamente.

Os artistas agiam como elementos de desterritorialização. As evasões e os desejos de partir parecem acelerar, nos habitantes, a velocidade das linhas de fuga, fragmentadoras de máquinas binárias e dicotômicas, como família-profissão, trabalho-descanso, família-escola, escola-exército, exército-escola. Uma vez detonadas as linhas de fuga, conduzem a uma ruptura na qual “já não se suporta o que até então se suportava”¹²³, produzindo-se uma mudança na distribuição de desejos (DUARTE, 1995, p. 87).

Era temor e era maravilhamento. É temor e maravilhamento o que se sente diante do que segue alargando e atravessando contornos. Muitos fugiam com o circo. De tal modo eram afetados pelo ritmo dessas linhas, que a passagem do circo pela cidade provocava, antes, uma convocação ou chamamento. Muitos dos que ficavam guardavam as lembranças, o encantamento, como marcas corporais, virtualidades em torno da vida sedentária que seguiam tendo.

¹²²Referência ao filme de ficção científica “Alien, o oitavo passageiro” - título original, *Star Best* - dirigido por Ridley Scot, em 1979.

¹²³ Cita Deleuze e Parnet, 1998.

Hoje, o circo compete com outros meios de expressão, mas não deixa de criar naquele que assiste ao espetáculo o mesmo pasmo de outrora. Mantém elementos fundados na tradição, como nomadismo (ou pelo menos a uma mobilidade relativa), diversidade de culturas e idiomas, vida comunitária (por aliança e não por filiação), a despeito da tecnologia computadorizada utilizada por alguns, como no *Cirque Du Soleil*. São ainda os corpos e os limites a que são levados, a ilusão e a ilogicidade, o que nos prometem os circos.

As formas no espetáculo circense *trans-formam-se* no embate de forças, e em potência, através da experiência coletiva e da corporalização plena, vazia e cheia de buracos. No documentário *Mystery of Mistère*, do *Cirque du Soleil*¹²⁴, assistimos à experimentação existencial levada ao limite com a performance do homem do cubo. Um físico diz-se maravilhado por quanto vê a física quântica concretizada na arte do artista. O cubo vazado, nas mãos do malabarista, desfaz-se em feixes de luzes coloridas, em *matéria-força-energia*, pondo à mostra a quarta dimensão do espaço. A *des-figuração* do poliedro aponta para um Fora que não é exterioridade, mas variação selvagem de forças. Um Fora que está dentro e que apaga as linhas duras que *con-figuram* a nossa percepção, transmutando-se num arco-íris multicolor, na medida em que a velocidade de manuseio aumenta. Até que, novamente, em velocidades mais baixas, o cubo retoma sua forma original. Observamos, pois, uma relação inversamente proporcional entre a dureza das formas/estabilidade da percepção e a velocidade.

Vemos que um *corpo-função*, no espetáculo, produz-se como exterioridade. O trapézista lança-se na incerteza de que o outro lhe salvará da queda. Tudo o que há é fé e dúvida. Somente em estado abismal pensamos vigorosamente. As palavras tornam-se *palavra-corpo*, mas um corpo que é feixe de intensidades. Um corpo revestido de uma pele que é poro; portanto, um corpo esburacado, à semelhança do bufão. Um corpo que ao se contorcer produz dobras impermanentes. Assim, o *discurso-corpo-circo* nos convoca à experiência de um *corpo-monsturoso*, que ao revelar as suas tripas assusta-nos e maravilha-nos com a falta de interioridade - morada do Eu e da alma.

O ritmo do espetáculo é marcado pelo silêncio, diante da indeterminação – não sabemos se o homem do trapézio cairá, se o malabarista não derrubará seus malabares, se a *partner* do mágico não sumirá no nada – e, também, pelos aplausos e gargalhadas de alívio e de conagração pelo feito. A queda é aplaudida com o mesmo entusiasmo com que se festeja o salto perfeito. Não há o erro como antônimo do acerto; erra-se ao arriscar-se na experiência. Assim, se o palhaço tropeça, gargalha-se. O público torce para que ele escorregue. A

¹²⁴ MISTERY OF MISTÈRE: *cirque du soleil. La fusion de l'art et de la science. When art and science merge.* DVD Video. 80 min. Canadá, 2007.

queda está incorporada ao jogo. O palhaço escarnece de qualquer certeza acerca do que segue. Rimos da nossa própria tolice em crer na permanência e na certeza. Fazemos a catarse da angústia despertada pela visão da nossa finitude - já confrontada pelo trapezista, pelo atirador de facas, pelo malabarista. A autoderrisão desafoga-nos - por isso os palhaços entrecortam as cenas mais tensas, mantendo-nos num limiar de tolerância. Produzem entreatos analogamente ao que ocorria nas dionisíacas gregas, quando após uma tragédia sucedia uma comédia para catarse coletiva, rebaixamento dos altos e regeneração dos baixos. Assim, ao assombro segue o riso; e com o fôlego recuperado, novamente somos lançados num estado de suspensão, como numa roda viva. O público faz o espetáculo. Temporariamente, ao modo da carnavalização, os palcos somem e com eles toda a hierarquia. O espetáculo não acontece sem a participação do público, como em outras artes do divertimento.

Ariano Suassuna, um apaixonado por circo, chama suas aulas de “aula-espetáculo”. Goza de toda liberdade do pensamento errante e ridente. É um contador de causos. Carlos Petrovich e Vanda Machado (MACHADO; PETROVICH, 2004, p. 22), sobre o papel do educador, afirmam: “Quanto a nós, educadores, homens e mulheres afrodescendentes ou não, temos uma missão que é possível: temos uma missão de *Griô*”. Um griô, sacerdote de muitas comunidades do continente africano, é o responsável pela guarda da memória. Faz isso contando histórias. Memória viva. Faz isso performativa e inventivamente. Memória corporal. Assim, enquanto conta, canta e dança, usando todo o seu corpo numa performance integrada que necessariamente inclui os presentes. São assim, também, as “aulas-espetáculo” de Antônio de Nóbrega, que juntamente com Suassuna faz o movimento Armorial com o objetivo de criar uma “arte erudita” a partir do romanceiro popular do nordeste brasileiro.

Uma aula concorre, pois, para a produção de agenciamentos coletivos¹²⁵: um jogo em estado jogante que incita riso e alegria, a corporeidade festiva, a polifonia, e a consciência da unidade no tempo. Isso não implica num desperdício do “tempo pedagógico” como muitos argumentariam, mas, como na estética carnavalesca, na produção de um tempo preenchido com uma intensa e rica experiência de copertencimento e de incessante *vir-a-ser* material e corporal. Se assim, a aula converte-se em feixes de linhas de intensidades, ritmos e velocidades distintas, fazendo variar as formas em curso, desfazendo-as e deformando-as, enquanto põem em contradição sistemas classificatórios, pelo rebaixamento do pensamento conceitual e pela amoralidade, pela experimentação.

¹²⁵ Ver pag. 30.

Numa sala de aula as múltiplas cartografias instáveis se interpenetram, produzindo devires e virtualidades para invenção e atualização de um pensamento/corpo viçoso e potente que se precipita numa atitude de fé, rompendo com a ordem explicadora e a quebra de encaamentos lógicos. Não é isso, entretanto, o que observamos nas escolas e universidades. Imperam os clichês que impedem essa circulação de fluxos, ou por outro lado, apenas um mapa com traçado segmentar, que se sobrepõe aos devires minoritários. A *forma-professor* segue roteiros previstos, e cuida para que os erros, ou a errância, não ocorram. Os erros/errância, em verdade, são evitados e não poucas vezes punidos com a desqualificação dos estudantes pela caneta, pela nota, pela correção para retorno à ordem. Errar é variar. A participação é incentivada, mas prevista na *forma-aula*, antecipadamente planejada e em acordo com uma *forma-curriculo*. Da mesma maneira, o riso tem espaço e horários consentidos, em geral nos horários de intervalo nos quais também o corpo ganha liberdade comedida.

Tais estratégias vão aos poucos consolidando um rosto ou *forma-aluno*, à base da reconhecimento, do repúdio ao erro, à indeterminação e ao riso como possibilidades do pensar. As formas na educação tornam-se *formas-clichê* pelo baixíssimo coeficiente de variação e pela repetição do Mesmo. E a ação de estudar torna-se desinteressante, porque não há desafio e não se produzem desestabilizações das Figurações em curso. Portanto, não se pensa, na medida em que pensar requer aventurar-se na incerteza. Não há neste tipo de aula, o deslumbramento e a alegria do circo.

Nas aulas de didática, em especial, os estudantes das áreas de licenciatura são “ensinados” a “dar aulas” através dos planejamentos e teorias da aprendizagem, para serem “aplicadas” nos estágios regulamentados pelo currículo. Nenhum incentivo ou tolerância à transgressão ou deslocamentos. No estágio, o estudante deve cumprir o plano elaborado na universidade; quando objetivos e metodologias são definidos com base no “conteúdo a ser transmitido” para um aluno universal e abstrato. Negligenciam-se, assim, as práticas concretas do espaço escolar e da sala de aula, bem como o grupo como espaço das produções coletivas, na medida em que a *forma-professor* e a *forma-aluno* não produzem agenciamentos coletivos como via para circulação de potências, e não incorporam a heterogeneidade dos mapas que circulam e são produzidos enquanto no encontro. Planejamentos e planos como abstrações não contemplam as virtualidades; apenas nexos já estabelecidos - acontecidos.

Por outro lado, a lona no circo é o que cria a ilusão dessa interioridade que nos acalma. A lona é o limite. Não deixa que o imenso e inconformado corpo social se dissipe no nada. Ela é a fronteira que ampara o trapezista de modo que ele não desapareça no espaço para além,

e que seja consumido pelo Fora. Mas paradoxalmente, enquanto em ato e potência é ele quem o produz. O Fora. O Fora é o caos, a indeterminação, as virtualidades puras.

Há, contudo, muitos tipos de circo: o *Cirque Du Soleil* e os circos mambembes. O mambembe é associado àquilo de má qualidade, a arranjos pouco convencionais e, logo, vinculado ao grotesco. É armengue. Isso significa que o circo é construído com restos de madeira, pedaços de lona e de tecido que vão sendo angariados enquanto vagam. O repertório ainda guarda traços dos circos mais antigos, com destaque para o melodrama. O palhaço é a atração principal e costuma, ainda, correr as ruas convidando os moradores para o espetáculo. Nos circos mambembes que circulam o interior do Brasil, a lona é cheia de furos. De dentro vemos o céu estrelado sob o circo, e o espetáculo. Os limites entre o dentro e o Fora são frágeis. Puídos como a velha lona desbotada e desgastada pelo tempo. O céu e o Fora compõem o espetáculo. O público não pagante, especialmente as crianças, arriscam-se entre os cravos que prendem a lona no chão e espiam pelas frestas das arquibancadas. Assistem ao espetáculo por baixo. Também integram a cena. Os buracos estão sobre a cabeça e sob os pés dos artistas e do público. Terreno poroso.

Manoel de Barros (2008) narra a aventura de furar circos na sua infância:

Nunca achei que fosse uma transgressão furar circo. Ainda porque a gente não sabia o que era aquela palavra. Achávamos que transgressão imitava traquinagem. Mas não tinha essa imitação. Transgressão era uma proibição seguida de cadeia. Algum tempo depois li uma crônica do grande Rubem Braga na qual ele contava que ficara indignado com uma placa no jardim do seu bairro onde estava escrito: É proibido pisar na grama. Braga viu-se castrado em sua liberdade e pisou na grama. Fecha o parêntese do Rubem. Mas a gente furava circo assim mesmo. Na ignorância. Partia que éramos em cinco. Quatro guris de seis anos e o Clóvis, nosso comandante, com doze anos. Clóvis seria o professor de as coisas que a gente não sabia. Partiu que naquele dia furamos a lona do circo bem no camarim dos artistas. Ficamos arregalados de alma e olho. E o Clóvis se dedicava de olhar as trapezistas. Elas ficavam nuas e se trocavam. As trapezistas tinham uma aranha escura acima da virilha. O Clóvis logo nos ensinou sobre as aranhas. Que elas tinham um corte no meio e podiam ser negras e ruivas. Contou-nos o Clóvis que ele tomava banho com a tia dele todos os dias. E que a aranha dela era enorme que as outras. Depois ele perguntou-nos se sabíamos por que as mulheres não mandam urina longe, à distância? A gente não sabia. E o professor nos ensinou. É porque elas não têm cano. Era só uma questão de cano! A gente aprendeu (p. 09).

As crianças furam o circo, não apenas a lona. Os que não possuem dinheiro, também. As gargalhadas, contudo, não são clandestinas. Há o gosto do proibido e até mesmo certa permissividade da administração do circo. Porque tudo faz parte do espetáculo. Furar o circo

equivale a furar formas, aumentando buracos para circulação de fluxos. Mas isso é feito como galhofa. Galhofa dos furadores e também dos administradores. Porque tudo é espetáculo.

Uma passagem semelhante de David Herbert Lawrence, escritor inglês do início do século XX, utilizada por Deleuze e Guattari em “O que é a filosofia?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) faz lembrar a travessura de Manoel e seus amigos. O romancista trata dos poetas e da distância que há entre homens e animais. Os últimos, diz ele, vivem felizes imersos no caos. Os homens diferentemente, por não suportá-lo, constroem um imenso guarda-chuva e pinta no seu interior um firmamento. O gigantesco domo é passado de geração em geração e, sob ele, os homens empalidecem e a vida perde a graça – como o mapa dos cartógrafos do Imperador. No firmamento da lona eles projetam suas opiniões e crenças. A vida torna-se uma somatória de clichês. Até que um dia, um poeta, como poderia ser um palhaço, um bufão, uma criança, um trapezista, o homem do cubo, ou simplesmente o tempo, rasga a abóboda.

A vida sob a lona se renova até que, acostumados à visão e não suportando a “golfada de ar do caos”, os homens remendam a fenda com uma janela, fechando-a. Na lona eles representam o céu, as estrelas, as nuvens, os pássaros, os aviões e própria vida. A vida torna-se as imagens dos retalhos. Os retalhos se confundem com a lona e com o próprio firmamento. E assim a abóboda torna-se uma imensa colcha de retalhos. Até que novamente outro desvairado apareça, para Lawrence um poeta, e num acesso de insanidade, ou de desespero, ou de cansaço, ou apenas de gaiatice, rasgue mais uma vez a lona, ou as costuras que circunferenciam os retalhos, para deixar ver o cintilar do obscuro Fora, oxigenando o mundo por sob o domo.

Mas há sempre *professores-Clóvis* que convidam a olhar; há sempre crianças que por não “saber” das coisas do mundo, por ignorância, traquinam, furando circos. Clóvis era um professor que incitava furar e ver o proibido; que segredava suas intimidades, que são suas sabedorias. Incitava experimentações. E fazia arregalar alma e olho. Como Rubem Braga que traquinava em pisar na grama.

Olhar pelos furos produz maravilhamento. Diferente de pagar a entrada e ver em aberto por sob a lona. O furo produz a rasura no limite do proibido e do inacessível. Furar circo mais que força requer astúcia e dissimulação. E não apenas comodamente se assenta para assistir ao espetáculo desde a arquibancada; força-se uma assistência, portanto, uma assistência ativa, “furante”. O furo é feito coletivamente: “Partia que éramos cinco”. Abre para o indeterminado. Para fugas. Para o susto, para o novo, para o secreto. Por isso, esses transgressores tudo transformavam numa questão de grama, de canos e de furos.

Na educação formal é diferente. Processos formativos são desenvolvidos sobre esquemas simplificadores, realizando continuamente a hipertrofia da representação. No lugar

da dúvida e da fé, a certeza convertida em modelos prescritivos que aparecem como “metodologias inovadoras” e “aulas criativas”. Tais, são discursos produzidos pelas forças hegemônicas para flexibilização de linhas que, entretanto, resultam no fortalecimento das políticas da reconhecimento. Assim, enquanto julgam produzir mudanças de paradigmas, os professores que reproduzem este discurso investem em estratégias de homogeneização de padrões de subjetividade através de uma *forma-curriculo* e de uma *forma-aula* que prezam pelo acontecido e pela sua representação.

Empalidecemos e, retalho sobre retalho, apagamos a vida. Proibimos as tranquinagens. Criamos esquemas corretivos para os que furam circo e pisam na grama. Nas salas de aulas os jogos já jogados se repetem. Domina um clima de ressentimento e de responsabilização, de comisseração e de complacência. Para Fuganti (2012), “O poder precisa da nossa cumplicidade. Ele precisa do investimento de nós mesmos. O poder, ele quer conservar e nós somos os primeiros a mantê-lo”. E ele, o poder, atua em nós, produzindo estados, ao invés de potências. Enquanto a potência guarda a força e o mistério do acontecimento singular e da invenção, reduzimos a vida a uma série ordenada de estados e atos de reconhecimento. Um estado resulta do que nos acontece, produzindo acontecidos. Acontecidos são formas que mantêm o poder:

O que é um acontecido? O acontecido no corpo, um estado de corpo; um acontecido na mente, um estado de pensamento; um acontecido na potência, um estado da potência; um acontecido do desejo, um estado do desejo. Estado do corpo, estado do pensamento, estado da potência, estado do desejo. Na medida em que estes estados se colocam no lugar do desejo, da potência do acontecer, da potência de mover do corpo, da potência de pensar do pensamento, é o espírito da gravidade que fala em nós. O demônio fala dentro de nós – que é o nosso peso (FUGANTI, 2012).

Na dissertação que produzi em 2006 afirmei que a universidade sofria de uma crise de humor, além das crises de legitimidade, de autonomia e de hegemonia, citadas por Santos (2004). O mau humor constatado refere-se a esse peso, a esse cultivo persistente de acontecidos que negam a vida e criam uma consciência escrava e uma vontade cativa. O culto à verdade universal e abstrata, reifica o lugar universidade como importante organismo para produção do *status quo*. Como refere Nietzsche (2001, p. 217) “A graciosa besta humana perde o bom humor, ao que parece, toda vez que pensa bem; ela fica ‘séria’! E ‘onde há riso e alegria, o pensamento nada vale’:- assim diz o preconceito desses ‘graves pensadores’ contra toda ‘gaia ciência’”.

No texto, eu associava o mau humor ao conservadorismo e a rigidez dos processos e práticas acadêmicas, à indisponibilidade para o diálogo e ao governo da racionalidade técnica; à persistência de uma ideologia da seriedade, moralizante e dogmática. Entretanto, existe algo

mais: a universidade é triste. Basta que reparemos nos corpos. Talvez seja reflexo de uma sociedade igualmente triste. A variação comedida das formas dificulta a efetuação da potência e do desejo, e a universidade transforma-se numa máquina de acontecidos. Muitos estão adoecendo: de solidão. São frequentes as queixas de vazio e de pânico. Um esgarçamento das relações sócio-afetivas produz isolamento e ressentimento. São sintomas da crise da racionalidade cognitiva e, por correlato, das formas da representação e do personalismo egóico.

O que será que me dá/Que me bole por dentro, será que me dá¹²⁶

No ano de 2012 vivemos em Salvador, na Bahia, talvez a greve mais extensa, relativamente ao tempo de paralisação das atividades dos professores da rede pública estadual: 115 dias. Na celebração da Independência da Bahia, 02 de julho deste, cerca de cinco mil professores e estudantes do ensino básico estadual, e seus familiares; também funcionários, professores e estudantes das universidades públicas estaduais e federais, participaram do desfile que ocorre há 189 anos, numa festa que congrega manifestações espetaculares baianas e grupos que reivindicam quase qualquer coisa, num cortejo aberto e festivo organizado por alas que podem ser “furadas” por qualquer um que deseje participar. Pois, nesta data, o trajeto foi tomado pela algazarra. Os corpos se desmanchavam e se refaziam num imenso corpo-político, com uma vitalidade que há muito eu não observava no 2 de Julho. Havia uma política de contaminação não previsível e não programável. As forças micro e macropolíticas se efetuavam em palavras de ordem convertidas em paródias, em músicas, em solidariedade à luta por melhores condições de trabalho e mais verbas para a educação. Um furo na cena urbana.

As ruas foram tomadas por clamores em defesa da educação pública, pela diversidade de ritmos, por corpos pintados e travestidos, excitados pela bebida e pelas danças. Das sacadas das casas, no curso do desfile, famílias aplaudiam e levantavam faixas de apoio, ou vaivam o governador Jaques Wagner que ia à frente, na ala oficial, pela sua indisponibilidade para o diálogo com os professores. A cena remetia às lutas por liberdade, contra regimes totalitários.

A manifestação que naquele ano contava com um grande número de professores, estudantes de escolas e universidades públicas, além de funcionários das secretarias de educação e das universidades estaduais e federal, dava feição de um grande coro carnalizado, infiltrado pela alegria. A alegria, para Espinosa, está ligada a uma forma de resistência. Por isso ele

¹²⁶ BUARQUE, Chico. **O que será** (à Flor da pele).

Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/1217237/>>. Acesso em: 22 mar. 2013.

aconselhava: “Evitemos as paixões tristes e vivamos com alegria para ter o máximo da nossa potência; fugir da resignação, da má consciência, da culpa e de todos os afectos tristes que padres, juízes e psicanalistas exploram” (DELEUZE, 2001). Sentimos alegria, pois, quando realizamos o máximo das nossas potências, e entristecemos quando dessa possibilidade somos afastamos, ou nos afastamos. Neste campo atuam e se efetuam os poderes.

Os poderes são tristes, alerta Deleuze. Eles sempre se colocam como obstáculos diante da efetuação da potência. A eles estão ligados padres, ditadores, e em muitos casos, eu diria, os professores. A alegria deles é triste. Eles inspiram paixões tristes: “O homem de poder não deixará de querer deter as linhas de fuga, e, para isso, tomar, fixar a máquina de mutação na máquina de sobrecodificação”, diz Deleuze e Guattari (1996, p. 111), reconhecendo que a tranquilidade é proporcional à dureza dos segmentos. Eles, os poderes, não cessarão, pois, de produzir os valores, as religiões, as certezas, os prêmios de status, hierarquizações, os acontecidos, estratégias para endurecer diante das fugas. Tal observação é digna de nota ao repararmos que no cotidiano das salas de aula a revolução das ruas tomou a forma da instituição e cedeu ao imperativo da disciplina e ao *establishment*. O coro, o movimento coletivo e nômade, transformou-se rapidamente na individualidade e no sedentarismo produtivo que se esquiva de qualquer ação política. Abismos separam a sala de aula das praças públicas. E exatamente nesses se encontram as forças livres que, contudo, são cooptadas ou negadas, perdendo ou reduzindo sua capacidade de transformação pelo endurecimento das formas, tornadas clichês.

O aviso de Deleuze deve ser considerado no seio da sociedade de controle: nos modos como os poderes se imiscuem nas macro e microrrelações, nas bioidentidades, alimentando desejos que são saciados pelos prêmios do consumo. Os processos acadêmicos nutrem-se da hipertrofia da representação e, por *continuum*, da hipertrofia do desejo como falta. Uma vontade de poder impera, produzindo corpos lassos e despotencialização. Há, pois, na universidade, e também nas escolas do ciclo básico, o predomínio das políticas de reconhecimento e a inibição da vida na sua potência afirmativa. Entretanto, numa sociedade de controle, também as forças vitais estão em curso – forças de resistência que muitas vezes se efetuam ao modo das guerrilhas¹²⁷. O desafio é, então, como o trapezista, lançarmo-nos num ato de pura fé na fenda abismal. Ou como crianças furar lonas.

Mas o significa dizer que se alegrar é realizar potências?

Regozizar-se é estar alegre pelo que somos, por ter chegado onde estamos. Não se trata de alegria de si mesmo, isso não é alegria, não é estar satisfeito consigo si mesmo. É o prazer da conquista, como dizia Nietzsche. Mas a

¹²⁷Sobre máquinas de guerra e aparelho de estado, ver a comparação que Deleuze e Guattari (1997) fazem entre os jogos de xadrez e o *go* chinês.

conquista não consiste em servir pessoas. A conquista é, para o pintor, conquistar a cor. Isso sim é uma conquista. Neste caso, é a alegria. Mesmo que neste caso não termine bem, pois nestas histórias de potência, quando se conquista uma potência, ela pode ser potente demais para a própria pessoa e ela acaba não suportando. Van Gogh! (DELEUZE, 2001, p. 50).

A orelha decepada de Van Gogh é uma advertência para que não percamos de vista, na política de forças, aquilo que nos potencializa; mas também as linhas de morte, bem como a estabilidade e a rigidez das linhas duras que demarcam formas. Há que se ter cautela, adverte o filósofo. A alegria, como o riso, exige variação de forças – destronamento e coroação incessantes (BAKHTIN, 1999). Vive-se alegremente na experimentação e na carne; no tempo intensivo e no agenciamento coletivo.

E sobre a conquista do professor, mais uma vez a professora Joice Brondani nos favorece com a sua arte bufa:

Ser professora é totalmente prático no sentido de que eu me lanço para poder fazer as pessoas se lançarem... eu desconstruo para fazer a pessoa se construir. Tem algo além da técnica e do corpo: tem o sensível, a crença, de como eu faço transpirar da minha pele para eles sentirem a minha paixão. Eu só posso fazer isso se eu fizer eles sentirem a mesma coisa que eu sinto. Tenho que transpirá-los. Os alunos dizem: “parece que a gente está sempre dentro de um espetáculo nas suas aulas”. Mas eu acho que a gente tem sempre que estar nesse lugar. (...) O problema é que na sala de aula você tem que ensinar, você tem que fazer o seu papel. Todos os cursos me atravessam e eu atravesso as pessoas. Eu gosto desta transpiração e desse contato. Tanto como atriz como professora: eu me dou. Partes diferentes: às vezes eu mostro a bunda, às vezes eu mostro o rosto. Mas sempre sou eu. Tem uma coisa que é a fala dos terreiros que dizem que os orixás estão aqui para servirem vocês. Para servir, para abençoar, para ter contato. Eu acho que no palco, na sala de aula, você está para servir as pessoas. Mas não é uma servidão. É servir como um banquete. Você tá ali para as pessoas te devorarem, te apreciarem como uma coisa particular. E aí entra o antropofágico. Às vezes as pessoas também não querem comer, né? Da mesma maneira que você entra para frustrar você ter que saber acolher o que vem de lá. É complexo esse lugar de se doar, porque é uma doação dos dois lados. É assustador e encantador. Comentando sobre o acidente dos Andes, você imagina ter que dizer para seus amigos: “Se eu morrer vocês podem me comer. Estou dando consentimento para vocês sobreviverem. Estou me doando em tudo”. E daí não é só a coragem dele se doar. É a coragem do outro devorar, também. Porque você conhece uma coisa, mas você devorar aquilo é outra.

É singular a visada de um bufão sobre a vida. O bufão de Joice não cessa de *re-velar-se* na sua fala, na composição dos seus lugares de atriz e de professora. Ela trata o seu ofício como doação e consentimento para ser destroçada e devorada pelo outro, e também como despudor para triturá-lo e engoli-lo, sem preocupar-se com a digestão – os nutrientes e os ex-

crementos resultantes; o prazer e as cólicas. Entretanto, vale ressaltar que no filme “Vivos”¹²⁸, ao qual se refere, a grande questão do grupo que caiu nos Andes não é oferecer-se como comida para a sobrevivência do outro, mas de comer o companheiro. Finalmente o fazem. E depois de algum tempo, sem pudores. A antropofagia garante-lhes a vida e, neste caso, nada tem de simbólico.

O bufão Joice age como um amoral. A sua conquista, que também é um segredo, é a crueldade¹²⁹. E o modo como a vive relaciona-se, pois, com a sua disposição para o banquete e para a celebração: da fome, da sede e da abundância, do anfitrião e dos convivas. O banquete, uma das imagens do riso *rabelaisiano*¹³⁰, integrado ao princípio material e corporal (BAKHTIN, 1999), caracteriza-se pela renovação da vida: comer e devolver-se ao mundo como alegria e excremento (adubo) – o que é, também, uma doação. É a festa do corpo que ao ultrapassar as fronteiras que o separam do mundo (o corpo individualizado, o sujeito), sobressai-se vitorioso. Por isso Joice transpira e convoca o outro para. Para a festa da carne: carnaval. A aula para ela está nesse lugar da carnavalização, na qual não há hierarquias, só agenciamentos. A aula é o encontro entre estudiosos que celebram num banquete antropofágico a paixão por conhecer e pela vida – realiza-se na tensão entre a Figura e a Figuração, ou no “entre” os planos da imanência e da organização, mas radicalizado neste primeiro.

Passou-se um mês desde o 2 de Julho até o regresso às salas de aula. O domo, como o mapa do Imperador, cobre a escola e a universidade, dificultando a realização das potências e denegando corpos. Os professores nas ruas experimentavam e produziam potências; nas salas de aula exercem o seu poder, ainda que de fato este não seja uma propriedade sua, mas antes estratégias de que lançam mão, autorizados pela sociedade escolar, para efetuação de um seu *rostro-professor*. Mas um rosto nunca é só. Um rosto engendra uma multiplicidade de outros – *rostro-aluno*, *rostro-currículo*, *rostro-escola*, *rostro-academia*, *rostro-aula*, *rostro-cidadão*, *rostro-consumidor*.

A variação livre das ruas, na escola e na universidade, torna-se objeto de regulação da máquina Estatal. E o fato é que nas escolas do ciclo básico como nas universidades todos entristecem - estudantes, professores, administradores - ou, por outro modo, muitos esboçam uma alegria triste dada pelo contentamento em subjugar o outro e cumprir escores de produti-

¹²⁸ ALIVE: baseado numa história real. Direção Frank Marshall. : Kathleen Kennedy, Robert Watts. **Roteiro:** John Patrick Shanley. 127 min. Drama. Paramount Pictures/Touchstone Pictures. Estados Unidos, 1993.

¹²⁹ Refiro-me ao segredo do mestre bufão do texto de Michel Ghelderode, **Escola de Bufões**, discutido em FERRAZ, 2006, op. cit.

¹³⁰ Referente ao renascentista François Rabelais cuja obra é objeto de estudo de Mikhail Bakhtin.

vidade¹³¹. No caso dos professores universitários, esses escores implicam aumento salarial, assim como reconhecimento de *status* na hierarquia acadêmica; quanto aos professores do ciclo básico não mais que a manutenção no próprio emprego; e no caso dos estudantes a ascensão na série.

Mas nas ruas de Salvador, em momentos festivos como no 2 de Julho, a vida se realiza no encontro dos corpos *malemolentes* que sobem as ladeiras, que gingam nas rodas de capoeira e que “quebram” nas rodas de dança. Corpo que não vai à escola ou à universidade. Na escola e na universidade, o corpo uniformizado. A *forma-corpo* que habita esses espaços escolar e universitário é destituída de espírito e de entusiasmo porque, afinal, “A forma nunca inspirou outra coisa que não fosse conformidade” (DELEUZE, 1988, p. 223). Corpo organismo. Corpo descarnado. O que, então, acontece no percurso entre as salas de aula e as manifestações livres das ruas e circos, e o que concorre para uma conformação tão rápida e sem resistências¹³²? E se a conquista do pintor é a cor, qual a conquista do professor? Qual a conquista do estudante?

Bakhtin (1999) refere que mesmo provisória, a experiência de uma segunda natureza do homem, pela carnavalização, não deixa que retornem os mesmos. Tendo experimentado a liberdade nas ruas, a carne agita-se em espasmos no contorno e faz furos no rosto produzido pela máquina Estado. O rosto desterritorializa-se até que novos ajustes sejam feitos, porque suas linhas são flexíveis o bastante para promovê-los. Algo, contudo, dessa potência produzida na festa perdura por um tempo e é nesse intervalo de duração e atravessamento de *affectos* que um novo rosto começa a surgir, encobrendo os furos e o corpo, mas não sem tramar estratégias para incorporar, ou cooptar, as tensões circulantes.

É novamente o espaço do “entre” que me ocupa: o território das violentas lutas de forças heterogêneas. Habitat de um *devoir-monstro*. E que me desafia a escrever no lugar do bicho (DELEUZE, 2005); a pesquisar no lugar do bicho. Escrever/pesquisar é uma provocação para habitar o lugar do bicho, convocar para o lugar do bicho. Digo ainda que só o encontro só

¹³¹ Os baixos salários praticados na educação, de modo geral, têm resultado na desmotivação dos professores. Clara, a criança citada no capítulo primeiro, que frequenta uma escola na qual estudam os filhos da classe mais alta da cidade, cita que professores seus aconselham os alunos a escolherem qualquer profissão, menos a de professor. De fato, observa-se que alguns professores buscam outros trabalhos para complementação de renda, além da jornada dupla ou tripla de muitos. Entre os estudantes das licenciaturas e da pedagogia não poucas vezes atuar na sala de aula é a última opção. Assim como não é incomum encontrar aqueles que escolheram o curso como via mais fácil de ingresso na universidade – promessa de inserção no mercado mesmo que em outra área. Uma professora num município do interior da Bahia, num curso oferecido pela Secretaria de Educação da localidade, referiu-me que trabalha na escola para aumentar seus rendimentos, mas realmente gosta e ganha mais como manicure.

¹³² Ainda que seja uma forma de resistir a ausência dos jovens nas salas de aula do ensino médio.

pode borrar o rosto: o *rostó-professor*, o *rostó-pesquisador*, o *rostó-escritor*, o *rostó-aluno*, deixando ver a *cabeça-animal*, a carne. E só a carne dá sangue à escrita.

entre folhas III

A máscara, na minha opinião, deveria ser uma parte facultativa do vestuário, como as luvas. Por que aceitar um rosto que, ao mesmo tempo que é uma humilhação para nós, é uma ofensa para os outros?¹³³

Retorno à experiência na Unicirco, desta vez debruçando-me na direção dos seus acadêmicos tortos. No picadeiro, pessoas com deficiências¹³⁴ diversas faziam arte. Mas como, se a arte requer um corpo hígido? Mas como, se a arte está ligada ao belo? Poderia até desculpar-lhes a desmesura por estarem numa *universidade-circo*; entretanto, ainda assim, um desconforto persistia pela imposição da anatomia disforme que ousava graça e sensualidade.

Contrariamente e por efeito da lei¹³⁵, se parecem orgânicas à vida circense, essas monstruosas criaturas vêm tensionando códigos e valores nas instituições regulares de ensino. Produzem desarranjos na taxionomia regular; e a seu favor não se pode argumentar que a disformidade seja, por si mesma, produtora de variações nas formas instituídas. O fato é que ao nos defrontarmos com pessoas que possuam com alguma deficiência algo nos passa, e tão mais intensamente quanto maior o desregramento físico, ou paradoxo criado desde a sua presença.

Não basta matricular alunos com deficiência ou aderir ao sistema de cotas para contratação de professores com deficiência. Em se tratando da legislação vigente, toda e qualquer organização deve, ainda, promover acessibilidade¹³⁶. Para tanto, as escolas e as universidades, sobretudo as primeiras, têm investido na adaptação do espaço físico e em cursos de formação para dar conta das dimensões estabelecidas na lei.

¹³³ PAPINI, Giovanni. **GOG**. 3. Ed. Porto Alegre: Globo, 1944. p. 66.

¹³⁴ A denominação “pessoa com deficiência” passou a vigor a partir da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. O Brasil assinou seu protocolo, ratificando-o em 30 de março de 2007. Posteriormente este foi transformado em Emenda Constitucional e hoje é parte integrante da Constituição Federal Brasileira.

¹³⁵ De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, artigo 2º: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Também, outra lei, de cotas, garante aos professores com deficiência, o ingresso nas organizações educacionais: Lei nº 8.213 de 24 de julho de 1991 dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e contratação de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Art. 93: a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência, na seguinte proporção:

- até 200 funcionários..... 2%
- de 201 a 500 funcionários..... 3%
- de 501 a 1000 funcionários..... 4%
- de 1001 em diante funcionários... 5%

¹³⁶ A Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000 contempla não apenas pessoas com deficiência, mas também aquelas com mobilidade reduzida. Define como dimensões a serem implementadas: arquitetônica (espaço físico), comunicacional (comunicação entre as pessoas), metodológica (métodos e técnicas de trabalho, lazer, etc.), instrumental (instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (políticas públicas, normas, legislações, etc.) e atitudinal (preconceitos, estereótipos, discriminações, etc.).

Esses cursos possuem uma grade curricular com disciplinas definidas a partir dos tipos de deficiência, a exemplo daqueles oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Salvador, parceria com a Universidade do Estado da Bahia e a Organização Não-Governamental Pierre Bourdieu, em 2012; e pela Secretaria Municipal de Nova Soure (BA), em 2011. O currículo incluía disciplinas/módulos como: políticas públicas vinculadas aos direitos da pessoa com deficiência, libras, autismo, deficiência física, deficiência visual, deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. Há que se observar, ainda, cursos nos quais os professores frequentam apenas a disciplina/módulo que contempla a deficiência prevalente na sua escola. Na educação superior, em algumas licenciaturas e nos cursos de pedagogia, as disciplinas denominadas de Educação Inclusiva ou Educação Especial repetem a lógica dessas formações, compreendendo os mesmos “conteúdos” e algumas “práticas inovadoras”, como visitação a instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência.

Esse ordenamento prevê um rol de conhecimentos e instrumentais que ajudarão o professor a “saber o que fazer” ao receber na sua sala um “aluno especial”, ou “com necessidades educativas especiais” – a despeito da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência as pessoas com deficiência ainda são tratadas sob o prisma das “necessidades especiais”, inclusive pelos documentos do Ministério da Educação e Cultura - MEC. A obsessão por esse ordenamento seriado tem início quando um *rosto-aluno* se sobrepõe ao corpo, esse complexo de forças e fluxos de energia desejante¹³⁷; aliás,

O rosto só se produz quando a cabeça deixa de fazer parte do corpo, quando para de ser codificada pelo corpo, quando ela mesma para de ter um código corporal polívoco multidimensional – quando o corpo, incluindo a cabeça, se encontra descodificado e deve ser sobrecodificado, por algo que denominamos Rosto (DELEUZE e GUATARRI, 2007, p.35).

A pessoa com deficiência denuncia que essa ordenação racional foi corrompida, que o sistema de códigos falhou, e que será sempre precária qualquer tentativa de um arquivo universal. Também a este “aluno” é dado um qualificativo de exceção, que implica no desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas (“necessidades educativas especiais” como determinado pelo MEC) para a regulação do sistema, ainda que se saiba que estas não farão dele um aluno regular. O *rosto-aluno-especial* carregará essa marca da exceção que o distinguirá dos demais, muitas vezes como um alerta para o perigo do contágio – corrupção do ordena-

¹³⁷ Mais uma vez vale ressaltar que o desejo não remete a uma falta, como na Psicanálise, mas a um processo de produção de subjetividade, como uma máquina, sem referência a qualquer objeto exterior (FUGANTI, 2012).

mento racional e linear que se efetua como efeito de uma dada política de forças. Ele será sempre uma evidência de que o sistema de códigos legítimos pode ser adulterado por maiores que sejam os esforços para sobrecodificá-lo.

O arquivo é vivo e opera como uma “máquina de rostidade”. Ele é um interminável movimento de rearranjo das formas da reconhecimento que não param de produzir forças e que atuam no sentido de reduzir a variação. Mas porque não se presta à categorização “o monstro sempre escapa” (COHEN, in: SILVA, 2000, p.30). E assim, as tentativas de criação de um arquivo universal indicam que, para além dos clichês, em zonas de indiscernibilidade, toda tentativa de classificação é ilusória. Logo, outras modalidades de ordenamento, outros tipos de arquivo, tornam-se possíveis se incorporam o caos e o devir, possibilitando múltiplas entradas e conexões, como um rizoma¹³⁸ (NASCIMENTO, In: JEHA, 2007).

Nas escolas e nas universidades, inúmeras iniciativas para atendimento do disposto na lei seguem a mesma lógica assente na disciplinarização e na reconhecimento¹³⁹. Não é objeto desta pesquisa, contudo, discutir questões relativas à “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁴⁰” ou fazer a análise das metodologias utilizadas especificamente nesses programas de formação. Ao afirmar que algo se passa quando entra na cena pública uma pessoa com deficiência ou quando com ela nos defrontamos¹⁴¹, proponho explicitar tensões provocadas pela experimentação da disformidade no campo educacional e das artes, a fim de produzir variações nas formas, afim de que se efetuem virtualidades, como acontecimentos, nas práticas das organizações de ensino regulares.

Uma outra questão parece-me interessante para dar a pensar sobre os padrões de normalidade na cena educacional. O próprio padrão como anormalidade; a excessiva fixação como um desvio do que vige em variação, ou seja, uma vida. Este, o que habita na curva da normalidade, o mais comum entre nós, visto na lógica inversa, como deficiente ou não-eficiente quando perde a capacidade de conexão intensiva para efetuação da potência de existir. Trata-se, pois, de produzir a crença na normalidade e, por conseguinte, no padrão balizado

¹³⁸ “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, capa do livro).

¹³⁹ As salas multimeios são um exemplo: são espaços organizados em escolas-polo, coordenadas por professores com formação em Educação Especial. Possuem instrumentos e metodologias específicas para a complementação e reforço das atividades pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula regulares.

¹⁴⁰ Ministério da Educação e Cultura, Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

¹⁴¹ Basta atentarmos para o discurso dos professores e administradores escolares, aterrorizados com a possibilidade de receber um aluno com deficiência, por não saberem como trabalhar com ele; ou mesmo o receio de que este apresente uma deficiência para a qual não foram preparados nos cursos de formação.

por critérios morais, políticos e econômicos – “o bom aluno”, “o bom professor”, “o bom texto”, “o bom consumidor”, “o bom cidadão”.

No capítulo anterior estabeleci uma relação entre o anômalo e o monstruoso, tomando Foucault (2002) como referência. Para ele, na medida em que o monstro empalidece, ou seja, torna-se banal, passam a ser criadas “aparelhagens de correção” e ações corretivas, no caso da pessoa com deficiência, pela medicina, sobretudo, e pela educação, como citado. O monstro pálido é o anormal incluído nessa taxionomia nosológica. Porque, entretanto, o monstruoso não se basta na forma, ou numa enfermidade, algo se nos passa. E talvez a contribuição de Gil possa nos dar pistas para esse desconforto que muitas vezes beira a vertigem:

Simplesmente, não há devir real através da monstruosidade; há um movimento caótico de repente paralisado, como um devir começado que abortou, inacabado, mutilado. Ficam à mostra os traços de um grande tumulto, geologia corporal de sismos esboçados, catástrofes em estado avançado e subitamente terminadas. Talvez por isso os signos da monstruosidade se prestem a servir de augúrios: eles anunciam, deixando em aberto os acontecimentos que inauguram; o que vier efetuará apenas em parte formado. [...] Mais profundamente, o corpo teratológico provoca em nós a vertigem da irreversibilidade (GIL, 2006, p. 127).

Então, ainda que a anatomia disforme por si só não produza variações, na medida em que é empalidecida e transformada em enfermidade e anormalidade, ela deixa entrever o desarranjo acontecido, que ameaça retorno – “[...] traços de um grande tumulto, geologia corporal de sismos esboçados, catástrofes em estado avançado e subitamente terminadas”. Porque o corpo do monstro se entremeia. Corpo intruso que, “[...] em vez de simplesmente ‘naturalizar-se’, não cessa: ele continua vindo, e esta não deixa de ser por um lado alguma intrusão: isto é de ser sem direito e sem familiaridade, sem hábito; de ser um desarranjo, uma perturbação na intimidade” (NANCY, 2000, p. 03). Assim, a despeito das ações corretivas, qualquer coisa na pessoa com deficiência nos sinaliza perigo, do que ainda pode ter de continuidade em direção ao devir e ao caos. O não saber do professor diante do seu “aluno com deficiência” resulta, pois, nessa iminência e, por conseguinte, na criação de esquemas para fortalecimento do rosto e da representação, que objetivam produzir a ilusão de algum controle/conforto possível.

Logo, se algo precisa ser recuperado, e essa não seria uma tarefa da ciência, ou não demandaria “ações corretivas”¹⁴², é a potência do monstruoso que vigora nos intestinos dos organismos. Nesse caso, como produzir monstros ou zonas de indiferenciação na qual *devi-res-outros* escapem a tais esquemas, na educação?

¹⁴² Essas não cessam de ser produzidas enquanto elas mesmas produzem seus anômalos e anormais.

Quando eu pego nas carnes do meu rosto,/pressinto o fim da orgânica batalha¹⁴³

No palco da Unicirco pessoas com deficiências diversas cantavam, dançavam e encestavam. Suas disformidades me incitavam o desarranjo. Muitos perceberiam tal espetacularização como desvio ou desarmonia do gosto, que incita reações como nojo, raiva, medo, riso e fascinação.

Me senti representado ali, tocando uma na outra, transpondo a deficiência uma para a outra, muito belo, profundo e ao mesmo tempo horrível e aterroizante. [...] Ela mostrava o vídeo de um filme com pessoas deficientes e deformadas; um choque para qualquer um. Parecia que ela tinha adivinhado ou lido meu diário, ou minha mente. Sempre tive problemas com deficiência; é algo forte em mim. Tenho medo, nojo, não sei definir com clareza para combater; mas no fundo é medo de passar para mim, de ser igual, porém ao mesmo tempo um desejo de entrar na vida, de lutar contra esse sentimento (Diego Bispo)¹⁴⁴.

Em mim, na Unicirco, o espetáculo grotesco produzia igualmente um arrastamento: de beleza e de perplexidade. Se a admiração e o susto, contudo, eram possíveis de controle pela via da racionalidade, o sentimento de beleza não me deixava pensar. Escapava a toda e qualquer significação. Atingia-me sem mediações. Como, também, ao estudante. Apenas intensidade aguda. No caso dele, contudo, o belo também despertava horror e repulsa, associado ao medo do contágio. A homologia disforme/disfórico não necessariamente era associada ao feio, na medida em que se tratava de – apenas intensidade aguda. Para Miranda (2012) “Tudo indica que o feio é uma invenção necessária da metafísica do belo, um conceito que orienta estratégias de ‘correção’ do real no espelho de uma imagem perfeita. Trata-se de uma necessidade metapolítica”. E a imagem perfeita é uma idealização utópica do existente, afirma o autor.

O fato é que o Outro que se nos mostrava não tinha o mesmo nosso Rosto, atemorizando Diego. Ademais, para o estudante, em algum momento, ele poderia ser aquele Rosto outro, uma *des-figuração* do Mesmo - o que novamente me remete à afirmação de Gil (2006, p.18) quanto ao que seja um monstro: esse quase-Outro, essa “desfiguração última do Mesmo no Outro”.

¹⁴³ ANJOS, Augusto. Apóstrofe da carne. **Dicta e Contradicta**. Instituto de Formação e Educação. Disponível em: <<http://www.dicta.com.br/edicoes/edicao-2/apostrofe-a-carne/>>. Acesso em: dez. 2012.

¹⁴⁴ Estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual de Feira de Santana. Trechos do diário de aula – “Psicologia da Educação” – em outubro de 2012. O estudante refere-se a um vídeo que apresenta pessoas com deficiência realizando atividades artísticas, mas seu comentário cita especificamente Ninfa Cunha e Ana Rita Ferraz.

Pois, dentre os(as) artistas que se apresentavam na Unicirco, a dançarina Ninfa Cunha era quem me causava maior aflição. Numa cadeira de rodas, com sua espinha em rama¹⁴⁵, no centro do palco, dançava “Beatriz” de Chico Buarque e Edu Lobo.

Olha,
 Será que é uma estrela,
 Será que é mentira
 Será que é comédia,
 Será que é divina a vida da atriz
 Se ela um dia despencar do céu
 E se os pagantes exigirem bis
 E se o arcanjo passar o chapéu
 E se eu pudesse entrar na sua vida¹⁴⁶.

Sua dança era mais que um convite. Era convocação ou uma provocação da qual eu não podia fugir. Um imperativo: “Olha!”. E interpelava-me: “Será? Será?”. “E se...”. O monstruoso provoca terror, também maravilhamento, funcionando como uma espécie de atrator. Se por uma lado, lança-nos para aqueles espaços intervalares nos quais se é possível viver uma outra vida, experimentar duração de potências e devires que são inviabilizadas no mundo da moral e da utilidade, por outro, essa zona de indiscernibilidade põe em risco esse Rosto que digo meu e Eu.

Ninfa costuma relatar que houve um momento no qual sentia que Beatriz era a sua cadeira. Hoje já não sabe dizê-la: Beatriz. Sente que a cada apresentação ela se lhe toma com uma intensidade diferente do que já foi – “–‘Dá licença, que agora sou eu. Ninfa, fica quieta’. Beatriz me provoca demais”. Silenciada de qualquer determinismo psicológico apenas pode dançá-la – “Ela escapa à claridade do conceito e revela dele a indigência...” (JAQUET, 2010, p. 75).

De outro modo, estar no circo assistindo a um espetáculo de pessoas com disformidades remetia-me aos *freaks shows* comuns século XIX, nos quais eram expostas, para o horror e fascinação de curiosos e homens de ciência, uma diversidade de tipos monstruosos, a exemplo do clássico do cinema, “O homem elefante”¹⁴⁷ (1980), apresentado como “a versão mais degradante do ser humano”. O filme, ao tempo que mostrava multidões frequentando estas

¹⁴⁵ Ninfa tem Ataxia de Friedriech, uma forma hereditária de disfunção progressiva do cerebelo, medula espinhal e nervos periféricos, que produz comprometimento na sua marcha, além de uma escoliose importante. Sofre ainda de diabetes, de artrose e de artrite reumatoide.

¹⁴⁶ BUARQUE, Chico e LOBO, Edu. **Beatriz**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/45115/>>. Acesso em: abr. 2010.

¹⁴⁷ O filme é baseado no livro escrito pelo médico de Joseph Merrick, jovem com Síndrome de Proteus, que viveu na Inglaterra vitoriana.

feiras, reproduzia, na bilheteria dos anos 80, a mesma curiosidade e “necessidade” de viver sensações inusitadas frente ao monstruoso, observada no século anterior.

Ainda hoje, a denominada Síndrome de Proteus, da qual sofria Merrick, é apresentada como objeto de curiosidade e/ou de estudos médicos. Recentemente foi produzido um documentário pela *National Geographic Channel*¹⁴⁸, que mostra o paquistanês Huang Chuncai como “o homem elefante da china”. Numa primeira cena Huang, para nos poupar de qualquer mal entendido, ou para nossa danação, afirma: “Eu sou uma pessoa, não um animal”. Seu pai conta que lhe ofereceram muito dinheiro para exibir o filho num circo. E também insiste em esclarecer qualquer dúvida: “Meu filho é um ser humano e não um fenômeno”. Mas a ostentação do monstro não para aí: trechos da vida de Huang podem ser encontrados no *youtube*, a exemplo da edição do documentário citado, feita pelo brasileiro Kleber William Leme, que se autodenomina Mr. Kleber Been. Figura tosca, com cabelos desgrenhados e sem os dentes incisivos, Been faz a chamada: “Vou apresentar para vocês, agora, o homem elefante”. Seguem comentários sobre a aparência do Mr. Been e pedidos de misericórdia para Huang.

“Eu sou um ser humano, não um animal”. Com essa afirmação Huang dá voz às dúvidas que pairam sobre a sua humanidade. A *forma-Huang* disfuncional, ou a dúvida sobre a sua humanidade, bastam para acionar os “aparelhos de correção” do Estado. A humanidade do monstro é recuperada na forma de um caso médico. Dessa maneira operam as máquinas de defesa do sujeito essencial. A dúvida que paira sobre a existência do sujeito, de acordo com Foucault (2002), resulta num problema jurídico e divino. Afinal, Huang é um homem ou um animal? A resposta dada pela medicina facilita o ordenamento jurídico diante da incongruência - “Se nasce um monstro, para quem irão os bens?” (p.81) -; bem como deixa que a Igreja possa, finalmente, posicionar-se quanto à sua alma.

A confusão criada pela forma disforme pode fazer surgir no imaginário social a presença do híbrido, ou do cruzamento de duas espécies, animal e humana, assim, o monstro. Um *devir-monstro* se instala entre o humano e o não-humano, embaralhando os códigos que legitimam o *Rosto-sujeito*. Não é, entretanto, o caso de Huang. Se de pronto vemos um monstro, logo as forças de regulação o transformam num enfermo. Foucault distingue o enfermo como uma violação da lei natural que, contudo, é reconhecido no direito civil e no direito canônico, tanto que merece uma ação corretiva, no caso de Huang, a cirurgia plástica. A reconstrução da *face-Huang* equivale à reconstrução do *Rosto-sujeito-Huang*.

¹⁴⁸ O HOMEM ELEFANTE. *National Geographic Chanel*. Disponível em: <<http://www.natgeo.com.br/br/especiais/o-homem-elefante>>. Acesso em 14 de jun. 2012.

O monstro, contrariamente, esse híbrido, causa uma perturbação dos limites, questionando os fundamentos e as práticas do direito – “Mas ele só é um monstro porque, também, é um labirinto jurídico, uma violação e um embaraço da lei, uma transgressão e uma indecibilidade do direito”, de acordo com o “*Traité d’embryologie sacrée*”, 1745, que apresenta a “teoria jurídico-natural e jurídico-biológica do monstro” (FOUCAULT, 2003, p. 82). Em nota, Foucault esclarece que segundo o direito romano, um defeito, disformidade ou enfermidade é denominada de *portentum* ou *ostentum*, e monstro será aquele que não guarda nenhuma semelhança com a forma humana (p.95).

Em Huang traços da *forma-homem* sobrevivem, inclusive pela filiação e pela súplica de reconhecimento: “Eu sou um ser humano, não um animal”. É como se “por detrás” da massa disforme um alguém pedisse socorro – o sujeito agita-se, resistindo à variação. Se, contudo, sobrevive o traço, não há impessoalidade: ele e as forças no seu entorno, pela medicina, mobilizam-se para manter a salvo o sujeito. Entretanto, e a despeito de todos os esforços, a sua *forma-disforme* põe em dúvida a “sua e a nossa humanidade”. Ele nos confronta com o derradeiro limite, instável e inacessível do ponto de vista das Figurações conhecidas, que nos ameaça com a variação do Mesmo no Outro. Nesse caso, o pedido de misericórdia enseja compaixão e piedade pela desmesura que opera a natureza na carne de Huang, mas também compaixão e piedade por nós próprios. O Impessoal¹⁴⁹ nos aterroriza. E vale ressaltar que não se trata de uma linha que demarca um espaço: de um lado o humano e de outro o não-humano, mas de zonas de indiferenciação, “entre” um e outro: “... riacho sem início nem fim, que rói as duas margens e que adquire velocidade no meio” (DELEUZE e GUATARRI, 1995, capa do livro).

Cinquenta anos antes, em 1932, a *Metro-Goldwyn-Mayer* - MGM desafiou o diretor de *Drácula*, 1931, *Universal Studios*, a produzir um filme que superasse o sucesso da concorrente, no gênero terror. Tod Browning deveria produzir “O filme mais assustador de todos os tempos”¹⁵⁰ (JIMÉNEZ, 2012).

*Freaks*¹⁵¹ (1932), nome do filme, tem início numa feira de curiosidades – semelhante àquela na qual era exibido o “homem elefante”. Um pregoeiro apresenta irmãs siamesas, fetos conservados em vidros e, finalmente, promete apresentar “a mais assombrosa e surpreendente monstruosidade humana de todos os tempos”. O terror dos presentes frente à figura híbrida de

¹⁴⁹ Ver nota 25.

¹⁵⁰ “La película más terrorífica de todos los tiempos”

¹⁵¹ Aberração, monstro, esquisito, grotesco, bizarro, anômalo.

uma metade *mulher-galinha* é a última cena que veremos no filme, após a narração da sua história pelo apresentador. O filme começa com uma advertência do pregoeiro:

Nós não mentimos para vocês. Dissemos que vivemos e respiramos monstruosidades. Vocês riem deles e estremecem perto deles. E, também, exceto por um acidente de nascimento, vocês poderiam ser como eles. Eles não pediram para vir ao mundo... se você ofende um, ofende a todos (BROWNING, 1932).

Não podemos fugir da monstruosidade. Nós a respiramos. Isto é aterrador. Ademais, a forma é apenas um acidente que põe à mostra um Rosto que a qualquer momento pode se desfazer em irreconhecível. O monstro adverte e mostra uma multiplicidade variável. E, finalmente, efetua-se na matilha; nada tem de isolado e individual. O monstro acontece, produzindo nexos insuspeitáveis.

A trama, não por coincidência, tem lugar num circo. A sua ambiência mágica é povoada por seres grotescos, ainda que a composição de Browning os dote de uma alma sublime, ao modo de Hugo (2002), criando saídas para o bestial. Todavia, não nos são apresentadas máscaras; a representação do monstro é descartada: os atores são pessoas com disformidades, por isso o horror diante das formas incompletas e torcidas. O monstro não pode ser representado. Os contrastes do grotesco estão, contudo, todo tempo presentes, especialmente na “alma doce” do *freaks*, e na perversidade dos belos, altos e louros, mulher do trapézio e Hércules.

Para Hugo, o sublime e o grotesco são categorias opostas e indissolúveis. O grotesco somente exprime toda sua potência quando tensionado com um mundo mais elevado e sobre-humano. Assim, enquanto o grotesco faz notar a besta humana ridícula e disforme, o sublime volta-se para seu lado puramente anímico¹⁵². E somente nessa tensão a arte revela-se em beleza¹⁵³. Mas é bom que se registre que o grotesco é empobrecido quando restrito à forma, porque, em verdade, totaliza uma visão de mundo:

Nenhum elemento sublime em si, ou grotesco em si, é unido num todo ‘belo’ ou ‘dramático’¹⁵⁴, pois grotesco é justamente o contraste indissolúvel, sinistro, o que-não-devia-existir. Perceber e revelar tal simultaneidade incompatível tem algo de diabólico, pois destrói as ordenações e abre um abismo lá onde julgávamos caminhar com segurança (KAYSER, 2003, p. 61).

¹⁵² Um bom exemplo é Quasímodo, o corcunda de Notre-Dame, protagonista do livro de Victor Hugo, “Notre-Dame de Paris”, publicado em 1831. Quasímodo tem um corpo monstruoso e uma alma doce e apaixonada.

¹⁵³ O grotesco romântico de Victor Hugo promove importantes questionamentos sobre aos princípios da harmonia e da simetria que governavam o classicismo.

¹⁵⁴ Kayser está comentando as apreciações de Victor Hugo sobre o sublime e o grotesco. A obra de Victor Hugo refere-se fundamentalmente ao sublime e ao grotesco na literatura romântica. Aqui, ampliada para outros campos.

Browning dá ao seu filme, sobretudo, essa marca do grotesco romântico, mas incorpora, também, elementos do grotesco realista de Bakhtin (1999), que advém das formas carnavalescas da cultura cômico-popular renascentista. No realismo grotesco, tudo o que há de elevado deve ser logo rebaixado: a degradação é um modo de integrar-se à materialidade, como podemos observar nas obras de Rabelais (2003), *Gargântua e Pantagrue*, gigantes que se comprazem com os prazeres da carne: parir, beber, comer, defecar, urinar, fazer sexo – funções hiperbolizadas pelo autor, por artifício de linguagem, especialmente através da paródia e uso da linguagem familiar: grosserias, elogios e imprecensões. *Gargântua* levou onze meses na barriga da mãe e nasceu pela sua orelha depois dela ter comido as tripas de trezentos e sessenta e sete mil e quatorze bois (p. 36).

O realismo grotesco, contudo, não pode ser unicamente restrito à hiperbolização, sob pena de perder o seu caráter universalmente ambivalente. Na imagem do banquete, referida, o mundo é destruído e devorado, transformando-se e renovando-se, numa incessante metamorfose – o antigo dando lugar ao novo e assim sucessivamente¹⁵⁵. O princípio material e corporal aparece, pois, sob a forma festiva, universal e utópica, criando uma relação indissolúvel entre a vida social e cósmica. Bakhtin (1999) não deixa dúvidas de que é a carne quem comanda o espetáculo burlesco. E esta cresce incessantemente, tanto que se rasga, misturando-se à vida material, produzindo-a e produzindo-se pela pluralidade de signos e, conseqüentemente, pela ambivalência. Por isso o grotesco nada tem de temível para Bakhtin, mas de festivo, sendo indissociável do riso carnavalizado. O monstruoso é vivido como uma alegre recusa aos limites.

Freaks narra, pela via da estética do grotesco, uma história de amor. Há o amor não correspondido, a desilusão, a paixão, os ciúmes, a traição e, finalmente, a vingança. Seria uma história romântica como outras tantas criadas pelos estúdios *hollywoodianos*, não fossem seus atores “aberrações”: anões, mulheres microcéfalas, mulher-homem, mulher barbada, Vênus de Milo (mulher sem braços), irmãs siamesas, homem-tronco (sem pernas e braços), homem esqueleto, dentre outras monstruosidades. Pois, este cortejo ameaçador e as suas paixões, resultou em críticas tão contundentes que o filme foi mantido fora das telas até 1962, quando exibido com louvores na 23ª edição do Festival de Cinema de Veneza. O impacto da película da MGM foi tão grande que sua censura não se deu somente nos Estados Unidos, mas também na Grã-Bretanha, por trinta anos, e na Espanha por cinquenta e cinco.

¹⁵⁵ Vale lembrar a aula como banquete antropofágico, conforme sugerido por Joice Brondani no capítulo anterior.

O enredo foi objeto de repulsa pela crítica e pela audiência. *Freaks* foi considerado um filme doentio. A sociedade americana, em plena crise econômica, às vésperas da Segunda Grande Guerra, não podia suportar a mensagem de que “a deformidade fosse mais ‘normal’ que o Hércules e a Rainha do Trapézio; louros arianos” (ADRIAN, 1976, p. 59). O monstruoso, nesse caso, referia-se ao monstro moral, pondo em questão a rigidez da homologia beleza=bondade=conformidade. Porque, afinal, “Os novos monstros, longe de se adaptarem a quaisquer homologações de valor, *suspendem-nas, anulam-nas, neutralizam-nas*” (CALABRESE, 1999, p. 108).

Muitas histórias foram contadas, tendo como pano de fundo a aparição dos *freaks* na tela: uma mulher processou a MGM, alegando ter sofrido um aborto depois de ter assistido ao filme. Fato semelhante foi narrado a Ninfa Cunha por uma professora que estava nos últimos meses de gravidez e que em 2001 assistiu a uma performance sua, “O despertar da Ninfa”. Ninfa estava semi-nua e dançava no chão. Naquele momento, tomada de assalto pela cena, a professora temeu parir, porquanto a criança chutava a sua barriga como não o fizera antes. Num outro episódio, ela e Edu O.¹⁵⁶, em 2002, saíam semi-nus de um mar de pequenas bolas de isopor que compunham uma videoinstalação, num centro de convenções em Belo Horizonte. Vez por outra congelavam numa posição. Um grupo de crianças cegas, entre 10 a 13 anos de idade, cercou-a tocando-lhe o corpo. Perguntavam ao professor que as acompanhava o que era aquilo, não reconhecendo nela um corpo humano – e mais uma vez a dúvida sobre a *forma-homem* se faz presente. O corpo de Ninfa esboça a captura e o condensamento de forças livres que foram sub-repticiamente abortadas – “um devir começado que abortou; inacabado, mutilado” (GIL, 2006, 127). Não tivesse operado o aborto, entretanto, Ninfa não se efetuaría como potência.

Deleuze (2007, p. 43), dirá que “a sensação é o que transmite diretamente, evitando o desvio ou o tédio de uma história a ser contada”. E porque salta entre ordens, ao sermos atingidos algo se passa com o nosso corpo – porque a sensação “é mestra de deformações, agente de deformações do corpo” (p.43). Mas salienta Deleuze que

Cada sensação está em diversos níveis, em diferentes ordens ou em vários domínios. De modo que não há sensações de diferentes ordens, mas diferentes ordens de uma mesma sensação. É próprio da sensação envolver uma diferença de nível constitutiva, uma pluralidade de domínios constituintes (DELEUZE, 2007, p. 44).

¹⁵⁶ Dançarino, performer, com paraplegia.

Diversamente, quando as intensidades e fluxos permanecem num mesmo nível, o corpo mantém-se incólume e apenas a Figuração é atingida. As reflexões de Deleuze, contudo, são feitas a partir das inquietações de Bacon. Bacon queria eliminar o que provoca o grito, ou seja, o horror. Para pintar o grito é necessário abdicar da Figuração primária, ou do motivo - muito difícil porque algo sempre permanece para contar uma história ou ilustrá-la, fazendo com que o grito seja perdido. O grito é a pura intensidade que atinge diretamente o sistema nervoso, sem a mediação da racionalidade.

As cenas protagonizadas por Ninfa, assim como o filme *Freaks*, ou a afirmação da humanidade saída da boca de Huang, não nos permitiram mediações; contrariamente possibilitaram-nos uma experimentação direta. A sensação despertada nos casos citados era a mesma, variando em graus de intensidade, apenas; mas logo enfraquecida pela atribuição de sentimentos de nojo, de terror ou de beleza. Por isso, muitos não ouviram a convocação de Ninfa ou a advertência do pregoeiro. O clichê se sobrepôs, despertando, especialmente, sentimentos de compaixão.

No caso de *Freaks*, contudo, uma grande massa foi atingida. E há que se considerar, ainda, a atualidade, no sentido de que aqueles monstros poderiam ser nossos vizinhos, ou um aluno em nossa sala de aulas. A saída da MGM, diante do fracasso de bilheteria, foi dar um novo nome à obra de arte do cinema bizarro, "*Nature's Mistkes*", com os seguintes subtítulos: 'Irmãs siamesas podem fazer sexo? Qual o sexo da metade-homem, metade-mulher?'; bem como levar ao fantástico a transformação da trapezista num híbrido mulher-galinha (ADRIEN, 1976, p.59). Todavia, as questões apenas explicitaram o que já existia, ou seja, a suspeita levantada sob o direito canônico, mas sobretudo, sob o sistema judiciário. Quanto à transformação numa obra do gênero fantástico, a estratégia não conseguiu se sobrepor à intensidade das sensações produzidas pela exposição aos *freaks*.

Merece destaque, finalmente, a cena do filme que mostra a celebração das núpcias do anão Hans com a alta e loura trapezista Cleópatra. Sentados à mesa, num grande banquete (imagem *rabelaisiana*) os convidados recebem a noiva, cantando: "Nós aceitamos você como uma de nós!". Naquele momento selam aliança com a bela, integrando-a a matilha. O monstro não está na forma, mas na disposição para fazer alianças e em viver conforme a lei do grupo. Cleópatra, a noiva, depois de casada tenta envenenar Hans, herdeiro de uma fortuna e, flagrada, foge. É perseguida pelos *freaks* que rastejam na lama, nos baixos, lugar da vida e da fecundidade, numa noite chuvosa. São eles que a *des-figuram*, transformando-a, regenerando-a, a que vive nos altos, a trapezista, pelo rebaixamento, numa igual. A *mulher-galinha* é, afinal, a regeneração absoluta dos baixos, vez que promove a reintegração da ordem. Outra.

Abacateiro saiba que na refazenda/Tu me ensina a fazer renda que eu te ensino a namorar¹⁵⁷.

Eu estava na Unicirco respirando monstruosidades. “Será? Será?”, perguntava-me. “E se...”. “Nós aceitamos você como uma de nós”. “Eu, uma de vocês?”. No coletivo está a intensificação do grotesco. O monstro habita em matilha. Este eco e esta dúvida permaneceram durante muitos meses excitando a minha carne. Um chamamento. Um chamejamento.

Ninfa dançava. As ninfas eram deidades, filhas de deusas e deuses, que personificavam a fecundidade da natureza. Espíritos alados, representados por belas, graciosas e sempre jovens mulheres cobiçadas pelo séquito dos deuses. Ninfa é também o pequeno lábio da vulva, e a forma intermediária entre a larva e o inseto adulto. Ninfa é metamorfose. E ao dançar: potência que desencadeava mais potência. Mas como, num corpo torto tanta potência?

Um Rosto borrado e que não cessa de entortar: *freaks* - aberração, monstro, esquisito, grotesco, bizarro, anômalo. A história de Browning mostra o quão assustador pode se tornar um *devir-outro*, assim como a violência e o endurecimento para que, afinal, a Figuração vigore pelo controle da variação das forças livres. O Outro é a *des-figuração* do Rosto: meu, Eu.

Há um fio guia, ainda que esfiapado: a cena na Unicirco. Há uma entrada do monstruoso na cena escolar e universitária. Algo se nos passa.

Não vejo razão para rir¹⁵⁸.

Iniciei este estudo com o propósito da experimentação. Retomando o conceito de Fuganti (2012), experimentar significa “colocar-se em variação afirmativamente, e de modo extraordinário, a partir de um encontro intenso de desejo”. Significa, aqui, produzir dilatações e aberturas para modificar e me diferenciar para produção de impossíveis na educação, ou uma “educação menor”¹⁵⁹ – “[...] revolta contra fluxos instituídos [...] sala de aula como trincheira [...] ato de singularização e de resistência” (GALLO, 2003, p. 78).

Inventei corpos e experimentei devires. Desenvolvi uma *escuta de bicho* capaz de flagrar devires minoritários, clandestinos, entre as brechas do instituído, produtores de jogos não jogados, e que acontecem enquanto acontecendo, na política de forças em curso na escola e na universidade. Para inventar fluxos e deslizar em linhas de fuga, descobri que é preciso ousar a *des-figuração*, ou a variação das forças que fazem o *Rosto-professor-pesquisador-*

¹⁵⁷ GIL, Gilberto. **Refazenda**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil/16131/>>. Acesso em: mar. 2013.

¹⁵⁸ SARTRE, Jean Paul. **Entre quatro paredes**. Porto Alegre: Deriva, 2006. p.27.

¹⁵⁹ Esta mesma definição de GALLO foi apresentada na nota de rodapé 19.

escritor, o *Rosto-aluno*; das Figurações presentes na aula, nos textos, no currículo, e em outras formas sociais estabilizadas. *Des-figurar* não é destruir, mas borrar, inventar modos de fazer o Rosto caretear; assim como *furar circo* não significa fugir para uma vida melhor, sem Rosto, sem a segmentaridade molar, mas fazer aposta numa outra vida, mais afirmativa e ativa.

[...] ao invés de seu nariz, certinho e nada feio, havia um estúpido lugar, plano e liso.¹⁶⁰

Do encontro com Ninfa Cunha, em 2008, escrevi o texto “Deusas dançarinas: história de formação no realismo grotesco”¹⁶¹ para ser apresentado no simpósio “Memória (Auto)biografia e Formação”, na Universidade do Estado da Bahia. Numa passagem, Ninfa relata um *devir-ninfa*¹⁶² que se efetua quando dança até então não acessado porque imobilizado na carapaça da forma:

Foi nesse momento, no festival que aconteceu no Teatro Iemanjá, o meu batismo no palco. Quando eu vi o tamanho do palco, eu não tinha ideia da dimensão, eu disse: “Putá que o pariu, vai me engolir... é só um solo no chão e eu não vou utilizar a cadeira... esse negócio vai me engolir. O que é que eu faço?”. Comecei a chorar, a chorar, a chorar... Pensei: “Eu já tô aqui; é um desafio, vamos ver...”. E fui... Primeiro uma coisa eu percebi logo: as luzes. Se não tivessem essas luzes... encarar a plateia eu sei que ia ser difícil. As luzes me ajudaram a não enfrentar tanto a plateia. Aí eu comecei a dançar. Quando eu percebi, o meu corpo tinha tomado todo aquele espaço ali... É uma sensação maravilhosa. Eu percebi: “Nossa, tomei o espaço, consegui dominar o espaço, meu corpo conseguiu dominar o palco”. Márcia, que era a minha coreógrafa, disse: “Ninfa, seu corpo me dá tanta coisa boa. Você pode. Só faça uma coisa, dance. Faça o que você gosta de fazer”. E eu fiz o que ela falou. Aquele espaço estava até pequeno. Meu movimento tocou nos jurados que estavam na primeira fila. O alongamento do braço conseguiu tocar neles. Uma sensação de que estava me expandindo. Você se expande até que vai explodir. Como se rasgasse a pele. A plateia confirmava isso. Eu tocava na plateia e me misturava com ela (Ninfa Cunha)¹⁶³.

Um misto de sensações atinge Ninfa: a luz intensa dos refletores, as dimensões do espaço, os sons da plateia e das músicas, a excitação do corpo. Assim ela entra em cena. E inicia fazendo o ensaiado, mas, sobretudo, o que gosta de fazer: dançar. Jaquet (2010), numa apreciação do trabalho coreográfico de Merce Cunningham, pode contribuir para

¹⁶⁰ GÓGOL, Nicolai. **O nariz & A terrível vingança**. CAVALIERE, Arlete. **A magia das máscaras**. São Paulo: USP, 1990. p. 17. (Criação & Crítica, vol IV).

¹⁶¹ Texto não publicado.

¹⁶² Não há nessa referência um personalismo, mas o registro da intensidade que está no significado do nome ninfa e não na pessoa Ninfa - fecundidade, sensualidade, forma intermediária, metamorfose – e que pode produzir zonas de indiferenciação.

¹⁶³ Entrevista, 2008.

compreensão do que se passa com Ninfa enquanto dança: “A resposta não existe numa técnica pré-existente, ela surge do corpo ele mesmo. A técnica não precede do movimento, ela o procede, de maneira tal, que é o corpo que ensina, o tempo todo” (JAQUET, 2010). Logo, algo se passa na corporalidade da dançarina, algo de irreduzível no acontecido. Ela inicia pelo movimento, mas finalmente não mais ele a conduz. Não mais o tempo cronológico investido de *imagens-clichê*, mas um outro tempo-espaço que se projeta para além da representação. Na passagem para essa nova temporalidade efetua corporalmente a *trans-figuração* das metáforas e clichês, deixando surgir uma dança de linhas e de forças impessoais – não submetidas às regras do mundo e do Eu; acontecimento puro e aberto aos devires.

Mas certamente nem todos foram contaminados pelo *devir-ninfa*, porque afinal, o estudante Diego Bispo tem razão: trata-se de contaminação. Perceberam apenas a Ataxia de Friedriech, transformando a potência produzida em “imagem da superação” e piedade. A dançarina costuma narrar que inúmeras vezes apenas ao primeiro movimento no palco as pessoas aplaudem-na e choram. Numa entrevista sobre o dia da dança realizada por uma emissora local, em 2010, de pronto a jornalista perguntou-lhe: “Qual o nome da sua doença?”. A curiosidade está na potência, na maleabilidade e na sensualidade, naquilo que pode um corpo disforme, contrariando a “boa forma” e o “movimento perfeito”; está no que rasga o clichê. Restrições plásticas, contudo, não se aplicam apenas ao corpo da pessoa com deficiência, mas a qualquer corpo –

Não se comanda ao corpo porque ele não pode obedecer. A dança é desta forma, tributária da morfologia inicial do dançarino. Certo, o corpo do dançarino é formado de maneira a se mover e se metamorfoseia sob o efeito do movimento, mas dentro apenas de certos limites... A dança é, portanto, a afirmação de uma essência corporal singular (JAQUET, 2010, p. 80).

Para Deleuze (1995) a *imagem-clichê* é uma imagem sensório-motora. E ao problematizar o tempo, ele o pensa desde *imagem-movimento* e *imagem-tempo* – onde o corpo se metamorfoseia e se rasga; rasga o contorno, misturando-se ao entorno. No primeiro caso, o tempo obedece a certa previsibilidade e supõe uma ação que o desvela. O que significa dizer que há tempo e espaço bem delimitados que seguem uma lógica linear e está sujeito a um ordenamento, uma temporalidade sucessiva, ao movimento, ou situações sensório-motoras – a coreografia ensaiada por Ninfa, que ordena os seus primeiros movimentos no palco, e das quais ela não pode prescindir.

Diversamente, numa *imagem-tempo*, o tempo não mais está subordinado ao movimento, e transforma-se numa perspectiva de si mesmo. Não mais uma situação sensório-motora, mas ótica-sonora, entre o sensório e o motor, “[...] investida pelos sentidos, antes da

ação se formar, utilizar e afrontar seus elementos” (DELEUZE, 2005, p.13). Então, para além da *imagem-clichê* que orientava a minha percepção na Unicirco, ou a de Diego Bispo diante do vídeo, o nosso “equilíbrio”, mantido na base de impressões sensório-motoras, foi perturbado. A experiência de um outro tempo desencadeou uma resposta que contrariava o esquematismo do clichê, revelando-se em beleza, nojo e horror. É interessante que nós não dançávamos, mas ao enfraquecer¹⁶⁴ o esquema sensório-motor com a sua performance, Ninfa corrompeu a *imagem-clichê*, produzindo fluxos e zonas de indeterminação que nos contaminaram – mais uma vez a ideia de contaminação que atemorizava Diego. Algo na imagem da dançarina se tornou forte demais. Extático demais – em êxtase, arrebatamento íntimo, enlevo, assombro, pasmo, encanto – e nos contaminou.

É possível, ainda, na fala da dançarina, percebermos traços do realismo grotesco de Bakhtin (1999): um corpo que cresce incomensuravelmente, misturando-se à materialidade. Um corpo aberto e em permanente criação, momento em que somem os palcos e espectadores, e Ninfa apenas é todos e tudo.

O meu texto foi aceito na forma de uma comunicação. Convidei-a para apresentá-lo comigo. Aceitou o convite, propondo que fizéssemos, ao invés de falar, como é praxe nestes eventos nos quais se utilizam *slides* em *power point*, para dar notas ao público dos objeto, objetivos, metodologias, referências teóricas e resultados do trabalho. Ninfa afirma que, graduada em comunicação social, escolheu o seu corpo para se comunicar.

A proposta era inconforme (relativamente às normas de apresentação de trabalhos acadêmicos) e disfórica (o que provoca mal estar e inquietação por ansiedade), considerando que não estávamos numa escola de artes, na qual performances corporais fazem parte da cena cotidiana - o que não significa que sejam produtoras de variações na *forma-academia*, na medida em que podem, também, resultar em clichês, porque, afinal, trata-se da lógica temporal que se produz como experiência, e que efetivamente se experimenta. Entretanto, como falar de Ninfa sem dançá-la?

Utilizamos dois poemas: “Torso Arcaico de Apolo”, de Rainer Maria Rilke, traduzido por Manoel Bandeira; e “Caveira”, de Cruz e Souza. Os poemas foram gravados nesta ordem e entre eles, gargalhadas mixadas; ao final, também. O objetivo do riso era alegrar-nos com nossos corpos tortos e indisciplinados, bem como escarnecer dos rituais da universidade e denegação do corpo nas práticas acadêmicas, regenerando-o pela arte. O primeiro poema

¹⁶⁴ Importante ressaltar que não se trata de substituir um tipo de imagem pela outra. A imagem *sensório-motora* produz ordenamentos ou uma “linearidade pacificadora” que estará sendo enfraquecida e quebrada por signos sonoros e óticos e novamente fará novos arranjos.

aponta para a intensidade do que “falta” e por isso mesmo fala. O segundo mostra que a despeito de nossa forma tão diversa, somos todos iguais na morte.

Atuaríamos como duplo uma da outra¹⁶⁵. Vestimo-nos iguais. Usávamos uma meia máscara branca, cobrindo um dos lados do rosto. Ambas de cadeira de rodas. Com um lápis preto, tipo *crayon*, contornei as áreas despigmentadas do vitiligo que tenho no lado esquerdo do corpo - ombro, pescoço e mama -, deixando-o à mostra. Uma espécie de cartografia corporal - meu vitiligo se distribui assimetricamente, contrariando a simetria do tipo mais comumente encontrado, portanto, uma dupla inconformidade.

A performance com Ninfa possibilitava experimentar *furar circo*, através da intrusão na cena universitária. Um dado, contudo, merece consideração: se o corpo de Ninfa está adequadamente enquadrado numa categoria nosológica, o meu provocava, antes, uma crise estética, para além da classificação médica, considerando a minha relativa “eficiência” diante dos padrões de utilidade. Ademais, outros códigos se adensavam sobre o meu corpo, fazendo *Rosto-professor-pesquisador-escritor*, *Rosto-psicólogo*, *Rosto-acadêmico* que, no dia a dia, desviam o olhar da dissimetria e do desarranjo corporais. Na sala de comunicações nenhum comentário antes de iniciarmos o trabalho, enquanto na espera. Finalmente, a coordenadora da mesa afirmou que falaríamos sobre “formação no realismo grotesco”, sem nos consultar sobre o conjunto. Retrucamos: “faremos”.

À frente da sala, cada uma num cadeira de rodas. De costas para a outra. Em silêncio. Lentamente tiramos pulseiras, anéis e uma echarpe, como se nos despíssemos da pele e arrancássemos pedaços. Com dor. Com alegria. Em seguida, giramos lentamente as cadeiras olhando nos olhos das pessoas, até que restássemos frente a frente. Teve início o primeiro poema: comecei a pintá-la com uma tinta branca no lugar onde tenho o vitiligo - com sensualidade, com violência, com alegria, com tristeza, imprimindo as marcas da história do meu *Rosto-vitiligo*. Em seguida, Ninfa olhou para a pintura, e eu para as minhas mãos sujas de tinta. Fitando-me ela aproximou-se, esculpindo no meu, as torções do seu corpo – pés, mãos, tronco e pescoço. Congelamos.

¹⁶⁵ Já havia experimentado uma performance com um duplo, em 2006, quando da minha defesa de mestrado – Como falar do riso de Carlos Roberto Petrovich sem utilizar a linguagem do teatro? Escrevi, então, um texto dialogado, para duas pessoas: eu e a atriz Deusi de Magalhães, o meu duplo. Com ela poderia ousar a liberdade de expressão de afetos que não caberia, em tese, numa defesa. A minha fala, por outro lado, observava com fidelidade as regras da academia. Vestimo-nos iguais. Entretanto, Deusi estava com o rosto pintado como um bufão. Trazia na cabeça um capelo. Abriu o “espetáculo”, gargalhando. O objetivo era rir de mim, do público, da banca e dos rituais da universidade, promovendo o rebaixamento do que deveria ser regenerado pela história de Petrovich. Na abertura, Deusi declamou um trecho da peça teatral “Um tal de Dom Quixote”, protagonizada por Petrovich em 1998, referindo-se àquela liturgia como um “espetáculo”. Lemos o texto. Na minha frente um chapéu de guizos, Na frente dela, o capelo.

O que interessa da obra, o que ilumina, é o que irrompe “desde todos seus bordos”, precisamente desde o lugar limítrofe entre aquilo que é e aquilo que não é. E daí, desse lugar intermediário, é que a obra olha e fala, é de onde ela oferece seu sentido. Todo o torso converte-se, no último verso, num imenso olho que coloca o espectador em seu âmbito e o interpela, dirigindo-se a ele com uma mensagem de transformação existencial: “deves mudar tua vida” (LARROSA, 1999, p. 100-101)¹⁶⁶.

Gargalhadas em áudio. As duas em silêncio. Segundo poema: iniciamos tirando a máscara. Com dor. Despedimo-nos dela. Atiramo-la fora. Tocamos o rosto da outra como se pudéssemos arrancá-lo para ver surgir, afinal, a nossa caveira. Ou a nossa cabeça. Gargalhada. Muito devagar nos viramos para o público, gargalhando. Congelamos. “Que é feito dos teus risos cristalinos?!/Caveira! Caveira!! Caveira!!!”¹⁶⁷

Silêncio na sala. Saímos de cena. A coordenadora agradeceu. Convidou as colegas que seguiram falando. O *data show* quebrado. As colegas desculparam-se pelo equipamento. Recorreram a citações. Não se implicavam com o dito. Silêncio.

Comentários de um professor e de uma professora, respectivamente: “foi lindo”; “até agora não consigo pensar”. Solicitei, posteriormente, um registro sobre o acontecido à professora que fez o segundo comentário. E, também, impressões da coordenadora da mesa - ambas já distanciadas do evento:

Os movimentos revelam a potência de um corpo com uma configuração estranha, que se expande através da dança. A gente se sente pequeno diante dessa força que emana da gestualidade e da performance, quebrando paradigmas, deslocando o olhar que se tem sobre o corpo do outro. Algo irrompe no espaço acadêmico e se distancia do nosso fazer pedagógico do dia-a-dia. Percebemos isso a partir de outros níveis não captados pela racionalidade. O corpo do outro, com seus fortes limites e possibilidades, mobiliza nosso próprio corpo e nos conduz a uma compreensão muito maior da vida, em seus contornos, suas formas e seus múltiplos discursos e linguagens (Maria Antônia Ramos Coutinho)¹⁶⁸.

A coordenadora da mesa, professora Maria da Glória Gonçalves Santos¹⁶⁹, recorda-se que foi uma “apresentação impactante”, mas que a academia não parece estar preparada, referindo-se aos comentários posteriores ao Simpósio, feito por alguns presentes na comunicação, quanto à inadequação para a temática da mesa – ainda que as outras duas comunicações tratassem de escuta e de crenças na educação.

¹⁶⁶ Larrosa refere-se ao mesmo poema, “Torso Arcaico de Apolo”, no capítulo “Leitura e Metamorfose: em torno de um poema de Rilke”.

¹⁶⁷ SOUZA, Cruz e. Caveira. Disponível em: <http://www.ligia.tomarchio.nom.br/poetas_cruzesousa.htm>. Acesso em: jun. 2008.

¹⁶⁸ Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

¹⁶⁹ À época, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

O que afinal aconteceu? É possível dizer que foram produzidas zonas de indiferenciação, ou variações na *forma-academia*? O impossível na educação? Os presentes viram além da Ataxia de Friedriech e do vitiligo? O que aconteceu “entre” as performers e a audiência? Que tipo de escuta foi possível, ainda que nem todos gozem da mesma acuidade e possuam um terceiro ouvido? Que crenças estiveram presentes durante as apresentações?

Primeiro, o silêncio. Vivemos o *non sense* das palavras das colegas que se apresentaram a seguir. O *non sense* da representação porque, afinal, uma ordenação foi corrompida. Palavras e coisas desatinaram-se. Afirmar um *non sense* da representação é em si mesmo um paradoxo na medida em que tudo o que uma representação quer é significar. Por isso o absurdo se instalou e houve um silêncio ativo da razão enquanto se buscava referências para restituição da ordem e controle da variação. Houve, ainda, a referência à beleza e, também, à impropriedade. O corpo não era o corpo dócil e útil que comumente frequenta a universidade. Corpos in-conformes e disfóricos.

Por isso tudo, a sensação experimentada não deixou a professora Maria Antônia pensar. Porque a cena chegou a ela sem mediações. Ela referiu que seu corpo foi mobilizado. Mobilizado pela intensidade do gesto que vinha do corpo do outro. Força de contágio. Da morfologia estranha, e também do movimento desse estranho. A estranheza estava, sobretudo, na extravagância e na desterritorialização operada pelos corpos indisciplinados nas suas formas e movimentos. Pois, na medida em que a racionalidade silencia e provisoriamente o Rosto borra, o corpo comparece; um “algo” que em tudo irrompe e que a fez pensar distanciada sobre o trabalho em sala de aula e sobre a intensidade que não cabe no “fazer pedagógico do dia a dia” assentado na racionalidade cognitiva e na reconhecimento. Na fala da professora a imagem sensório-motora e o clichê foram rasgados e “algo” irrompeu – entre o sensório e o motor. Diferente. Não o Mesmo. Outro. Impactante e inapropriado.

Se apreciarmos as comunicações clássicas que ocorrem nos encontros de natureza científica, veremos: apresentações em *data show* para fidelização dos textos escritos com o dito, leitura das laudas produzidas e raramente diálogo ou problematização; raramente implicação do plano da organização com o plano da imanência. Um clima de sobriedade e moralizante impera nos encontros de natureza acadêmica. Poderíamos, também, remetermos às salas de aula da escola e da universidade, e veríamos a repetição do modelo: da *forma-aula* com seu foco fixo na *forma-professor-pregador*; do tempo da produção; de esquemas segmentares para organização curricular.

Por outro modo, uma situação *ótico-sonora* principia na irrupção, quando devires se desprendem; o que necessariamente não significa uma ação, mas o modo como somos

atingidos pela beleza, pelo estranho, pelo que neles há de “intolerável e insuportável”. Para Deleuze (2005, 29), “Trata-se de algo poderoso demais, ou injusto demais, ou às vezes belo demais, e que, portanto, excede nossas capacidades sensório-motoras”. Estas são oportunidades nas quais vazam linhas de fuga e impossíveis são produzidos. Algo poderoso demais como um professor que convida para o banquete antropofágico, incitando agenciamentos coletivos que enfraquecem os encadeamentos motores para produzir forças que operam no desfazimento do Rosto da palavra.

São operações para produção de uma vida, no que ela tem de potência afirmativa e ativa. Trata-se de produzir conhecimento e não reconhecimento. Trata-se de um olhar que “extraí o intolerável” no prosaico e no cotidiano. Trata-se de despertar uma “função de vidência”. Esta, por entre a profusão de esquemas sensório-motores, ou de clichês, que ditam regras do que deve ser um professor, um aluno, uma escola, seu currículo, seus textos, uma aula, uma vida; como nos comportarmos em congressos e em simpósios; em defesas de teses. Trata-se de produzir formas: informes, múltiplas, heterogêneas, variáveis. Trata-se de furar esquemas, fazendo-os variar para produção de excessos. Excessivos e ao mesmo tempo minoritários. Um movimento que, contudo, não é de causalidade, mas de atravessamento de linhas em fluxos múltiplos e heterogêneos. Devir que apenas produz devir. Potência que produz mais potência. O desafio é, pois, “arrancar dos clichês uma verdadeira imagem” (DELEUZE, 2005, p. 32).

Certamente “algo” se passou e se nos passou. Um Corpo Intruso irrompeu com seu potencial de intrusão. Precipitou uma corrupção do esquema, uma variação, ainda que temporária das *formas-academia*. Como o Corpo Intruso Zuleika Brit?

Zuleika Brit acumula os significados de ser Ação e/ou Atitude Intrusa e também é um personagem. Este último sem nenhum fundo psicológico de construção. Esse acúmulo de significados permitiu o trânsito de Zuleika Brit por diferentes contextos e corpos [...]. O performer é um “provocador” que se dissolve no meio do público (LAPPONI, 2012, p. 29).

Lapponi, explorando as possibilidades de Zuleika desenvolve práticas investigativas como colar *stickers* dos óculos Zuleika Brit em anúncios publicitários. O objetivo é promover estranhamento no objeto, ou intrusões. Na intrusão não há convite. Se não fosse impactante, perdida a “estrangeiridade”, o estranho seria o familiar. Os *stickers* não são exatamente as marcas livres de Bacon para corromper o clichê. São as pegadas de Zuleika. Uma estratégia que possui caráter de ilegalidade ou de ilegitimidade na política de forças da comunicação. Mas são ainda pegadas nas quais se pode reconhecer as marcas de um sujeito personagem – pegadas como aquelas que Robinson Crusóé descobre na areia: pegadas de um ser humano. A fôrma

do humano não se apaga com facilidade, ainda que Estela Lapponi pense Zuleika como uma personagem conceitual. Há lugares nas areias da praia “aonde”¹⁷⁰ as ondas não alcançam e as marcas do sujeito resistem por mais tempo ao apagamento.

Por isso, a performance com Ninfa arranha o domo, mas não o rasga, ou se o faz não produz duração, porque logo as forças da reconhecimento se maleabilizam para fazer a cooptação. O que não significa que a performance não tenha produzido algum nível, ainda que mínimo, de variação – microvariações, microespasmos. Em algum momento provocamos e nos entre-meamos à cena acadêmica.

Todavia, não abrimos mão de contar uma história, de seguir o roteiro, ainda que reconheça que o mínimo de variação pode enfraquecer os clichês, pela intrusão de uma outra lógica, diversa da reconhecimento. E produzir micropolíticas e micrológicas. Por isso, em algum momento, excitadas pela exposição, saímos da representação para a experimentação de um tempo intensivo. Mas não se pode perder de vista que esta sempre será uma possibilidade porque havia e há um fio, ainda que esfiapado, no qual nos atamos, e apenas por instantes breves nos lançamos, como o trapezista.

Durante a performance sentia meu corpo potente e belo. Com o decalque do *crayon* produzia estranhamento. Uma *des-pigmentação* produtora de corpos. Uma desabilitação do *corpo-pesquisador-professor-escritor-academia*. Averso produtivo, inventivo e intensivo, como a cabeça e os membros do “Torso Arcaico de Apolo” que lá não estão. Um mapa movediço, instável, aberto. Dançante como as manchas de Rorschach. Dos impossíveis: irrealizável, incrível, extraordinário, extravagante, esquisito, excêntrico, traquinas, o que implica em contradição, rebelde (FERREIRA, 1999). Produzindo o impossível na educação.

De manhã ainda meio zureta/Como rímel até a bochecha/Lutando para tentar me lembrar¹⁷¹.

Desde a Unicirco pensava sobre Ninfa Cunha e Ana Botafogo¹⁷². Nos movimentos quebrados e cheios de arestas da primeira, na harmonia dos movimentos da segunda. Ambas produziam beleza. Uma “Ciranda da bailarina¹⁷³”: a bailarina é um universal abstrato, uma forma clichê e somente por isso não tem perebas; não tem lombriga, coceira, verruga e frieira;

¹⁷⁰ Mais uma vez quero registrar que o advérbio “aonde” é utilizado propositadamente mesmo para se referir a um lugar, na medida em que considero lugares como mapas instáveis, movediços.

¹⁷¹ PITY. **Trapézio**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/pitty/1524310/>>. Acesso em: mar. 2013.

¹⁷² Primeira bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, desde 1981.

¹⁷³ BUARQUE DE HOLANDA, Chico. **Ciranda da bailarina**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/85948/>>. Acesso em: 09 fev. 2013.

não tem piolho, irmão zarolho, casca de ferida; não tem remela, medo e pecado; não tem problema de família; não pentelhos e nem sujo atrás da orelha.

Do lugar da amoralidade as perebas são buracos por onde escapam linhas de fuga. Corrompem o corpo liso. Perebas são ulcerações. Em Ferreira (1999): “lesão cutânea imprecisa; escabiose; pequena ferida; ferida de mau caráter, de crosta duríssima”. São aberturas, por onde sai o corpo e também por onde penetra o estranho. Este era o sentido da performance “Deusas Dançarinas”: a experimentação dos nossos corpos perebentos, dissimétricos, desproporcionais, desarmônicos, intrusos e efêmeros; para deixá-los falar com a língua da carne, contrastando com os corpos lisos, disciplinados, dóceis e úteis que frequentam a academia.

Lembra-se do que lhe disse ontem quando você estava sem seu corpo?¹⁷⁴

Através de Ninfa Cunha estreitei laços com os movimentos de luta pelo direito de pessoas com deficiência, especialmente ligados à arte e a cultura. Em 2009, inscrevemos e aprovamos um projeto no Edital de Formação e Qualificação Artístico-Cultural, Secretaria de Cultura (SECULT) – Fundo de Cultura da Bahia, Fundação Cultural do Estado da Bahia-FUNCEB – “Perspectivas em Movimento: inclusão artístico-cultural da pessoa com deficiência”, realizado no período de abril a setembro de 2010. O objetivo era fortalecer os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, ampliando ações de inclusão e de acessibilidade, através de um programa de formação em teatro e contato e improvisação. Para nós se tratava de uma intervenção política nas cenas artístico-cultural e educacional da cidade do Salvador, sobretudo.

Inicialmente o projeto foi pensado para suprir necessidades de qualificação técnica de artistas com deficiência física e visual, considerando que na cidade do Salvador não existiam iniciativas do tipo, exceto como atividade pedagógica em instituições especializadas, ou com fins terapêuticos e ocupacionais. Por outro lado, tendo em conta a experiência vivida na universidade, com a apresentação da performance “Deusas dançarinas”, decidimos ampliar o foco do projeto para a educação, incluindo professores da rede pública de ensino. Consideramos as dificuldades referidas por estes para trabalhar com estudantes com deficiência, bem como o modelo de formação oferecido pelas escolas e universidades, definido a partir de categorias nosológicas. A ideia era, pois, deslocá-los de uma construção abstrata e universal da deficiência, para a experimentação corporal na convivência com pessoas com deficiência.

¹⁷⁴ CASTANEDA, Carlos. **A erva do diabo**: os ensinamentos de Dom Juan. As experiências indígenas com plantas alucinógenas reveladas pelo *brujos* Dom Juan. 25. ed. Rio de Janeiro - Record: Nova Era, 1997. p. 158.

Esta seria, também, uma maneira de, empiricamente, propor políticas de formação no campo interdisciplinar das artes, da filosofia, da cultura e da educação.

Fizemos parcerias com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Associações de Defesa do Direito da Pessoa com Deficiência, Universidade do Estado da Bahia e instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência. Com carga horária de 120 horas, foram oferecidas 120 vagas, para quatro turmas, em encontros semanais de 04 horas. Inicialmente 50% das vagas estavam destinadas para professores de escolas regulares, e 50% para pessoas cegas e com deficiência física, com idade acima de 16 anos. Em decorrência das dificuldades preenchimento das vagas, a despeito da gratuidade do curso, foram sendo modificados os critérios de inscrição, mantendo-se, contudo, a proposta das turmas mistas.

Se inicialmente destinado a pessoas com deficiência física e visual, logo o projeto contemplou, também, pessoas com deficiências múltiplas porque ao definirmos o público-alvo não consideramos outros comprometimentos possíveis numa mesma pessoa. Por consequência da imprecisão daquilo que foi divulgado, recebemos pessoas com deficiências diversas. Tal procedimento dava mostras da crença num arquivo universal, ao nos referenciarmos em categorias nosológicas com alto grau de refinamento, do mesmo modo que os programas de formação que criticávamos. Igualmente, o desarranjo criou dúvidas na equipe quanto à possibilidades de trabalhar com tamanha heterogeneidade.

A cegueira dá lições de penetração¹⁷⁵

Todos espalhados na sala escura. Olhos fechados. Walter Rosadilla, o professor, chama um nome. O indicado, ou indicada, canta a primeira música que lhe vem à cabeça. Os demais acompanham-no(a) em tom mais elevado, formando um grande coro. Um outro nome é verbalizado e o ritual se repete. Ariade usa cadeira de rodas. É surda. Logo que todos cantam, à exceção dos surdos, Walter encaminha-se para concluir a atividade. Espontaneamente, a jovem entoia um “tá,tá,tá,tá”. Os demais, ainda de olhos fechados, sem perceberem o ocorrido, acompanham-na em coro.

¹⁷⁵ HUGO, Vítor. **O homem que ri**. Porto: Lello & Irmãos, s/d. p. 175. (volume II)

Os círculos todos do infausto reino,/Antes de aqui chegar percorri..¹⁷⁶.

Com Ariade aprendemos ser possível, ainda que não soubéssemos bem como prosseguir. Contudo, havia por antecipação uma metodologia de trabalho desenvolvida pelo professor e diretor de teatro Walter Rosadilla. É importante ressaltar que nenhum procedimento específico foi realizado para dar conta das limitações e possibilidades de cada um; logo, todos participavam com seus “tá,tá,tá,tá” ou cantando, mexendo um dedo ou fazendo piruetas. Afinal, Ariade acalmou-nos. Ensinou-nos.

Quanto aos professores, participaram não apenas aqueles pertencentes às redes regulares de ensino dos municípios de Lauro de Freitas, de Camaçari, de Santo Amaro e de Salvador, mas também outros indicados por instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência. Havia, ainda, um técnico em libras e outro em audiodescrição; além dos pais de dois jovens, um deles com paralisia cerebral e dificuldades importantes de comunicação.

Walter utilizou técnicas de contato e improvisação, jogos teatrais, expressão e preparação corporal, Yoga, preparação vocal e improvisação. O curso estimulava o autoconhecimento na relação. Findamos com uma aula-espetáculo na qual cada participante pode escolher a sua forma de participar.

Em períodos regulares, entre as aulas de teatro, eram realizados encontros de quatro horas para processamento do vivido. As pessoas refletiam sobre as experiências, compartilhando com colegas. Por falhas no planejamento estes encontros não tiveram a regularidade necessária para acolhimento da angústia expressa principalmente pelos professores. Alguns desistiram. Finalmente, as reflexões apontavam para uma escuta mais apurada de si mesmo. Isto significava, naquele contexto, “fortalecimento de uma estima mais elevada”, referida; deixando ver a crença em valores universais que orientam os processos de melhoramento da natureza humana ou de um Eu interior – “ser uma pessoa melhor”. E ser uma pessoa melhor, neste caso, estava diretamente ligado a um forte sentimento de solidariedade cristã, sobretudo; além do reconhecimento do quão “especial” era o deficiente, a despeito da sua anomalia.

Os sentidos da “superação” e da compaixão se sobrepuseram no discurso do grupo, encobrindo mesmo a enfermidade, ou lhe conferindo “um sentido superior”. Esses são pressupostos nos quais se assentam a educação – idealização de uma consciência e um modo moral de agir. Por certo, a metodologia utilizada concorreu para fortalecimento destes sentimen-

¹⁷⁶ ALIGHIERI, Dante. **A divina comédia**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1936. p. 206.

tos, destituindo de potência o que críamos ser o “diferencial” do projeto - encontro entre professores e pessoas com deficiência para rebaixamento do pensamento universal e abstrato. Concordando com Zambrano (2001, p.11), “[...] o mais difícil não é ascender, mas descender¹⁷⁷”; assim foi que produzimos modos de captura para a variação que acaso surgisse desse encontro, reforçando as forças da reconhecimento, através do discurso da “metodologia inovadora”.

Também eu terei o direito de dar um soco à falsa fé¹⁷⁸.

Todos na sala. Luzes apagadas. Walter coloca um *pot pourri* com trechos de músicas com ritmos diversos. Solicita que se expressem corporalmente, sempre mantendo os olhos fechados. Espalhados pela sala, cada um a seu modo começa a movimentar-se. Olhos sempre fechados. Walter sugere que explorem a sensualidade do seu corpo no espaço. Edson não tem uma perna. Faz uso de muletas. Movimenta sua pélvis com uma sensualidade rasgante. Ao seu lado, um professor de artes arrasta-se como um móvel pesado e inflexível.

Me diga uma coisa: você conhece a língua do lim-pim-gua-pá?¹⁷⁹

É importante destacar que este não era o foco da pesquisa de doutorado à época. Entretanto, o “Perspectivas em Movimento” demandou da equipe investimento para acompanhar e registrar as ações realizadas, não apenas para prestação de contas à SECULT, mas também porque críamos estar inventando uma metodologia de trabalho que poderia ser interessante do ponto de vista das políticas de formação nas áreas da cultura e da educação. Entretanto, ainda que a ideia de trabalharmos conjuntamente professores e pessoas com deficiência, no campo das artes, fosse interessante para rebaixamento do pensamento conceitual e para possibilitar experimentação, a insistência num modelo inclusivo como princípio político organizador, destituía de vitalidade as forças em variação na medida em que tal modelo vigora desde o fortalecimento de identidades, na direção de um Rosto ideal utópico.

Da mesma maneira, a metodologia utilizada por Walter Rosadilla tem forte marca desse “eu psicológico”. Há que se considerar, contudo, as experiências de *apresentação*; improviso; escuta de si, do outro e da cena; de torções e movimentos corporais disfóricos, relevantes para desabituar o corpo e as leituras de mundo determinadas pela representação e pela repeti-

¹⁷⁷ “Sabido es que lo más difícil no es ascender, sino descender” – tradução livre.

¹⁷⁸ HUGO, Vítor. **O homem que ri**. Porto: Lello & Irmãos, s/d. p. 135. (volume II)

¹⁷⁹ ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. 20ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional do Livro, 1984. p. 81.

ção de clichês. É possível dizer que por pequenos intervalos tenham sido produzidas zonas de indeterminação, contudo, logo significadas, considerando a insistência no sujeito psicológico que, em verdade, foi fortalecido – “Então, um dos maiores aprendizados pra mim é o compartilhar no lugar da sinceridade; você partir sempre do eu, mesmo que a sua necessidade seja de buscar a fala em nós” (Professora técnica em libras).

Sem dúvidas esta foi uma experiência relevante na vida das pessoas que puderam dar-se conta dos automatismos e da necessidade de cuidado: cuidar da vida, cuidar do companheiro, cuidar de si. Abriu portas para atenção ao que pode seu corpo –

Isso expandiu na vida d’agente. A gente se preocupa mais com o outro, com a relação com o outro. A gente não tem tempo de se tocar - aquela atividade de você perceber os músculos do dedo, o ossinho, possibilidade do toque, a sua sobrelanceira, você se tocar... quando você tem tempo de fazer isso no dia a dia? E aqui a gente se permitiu. Eu me amo, eu me gosto, eu preciso me cuidar; e eu me cuidando eu também aprendo a cuidar do outro. Esse curso vai nos ajudar nesse mundo lá fora. Alguns instrumentos: ajudar a respirar.. (Professora de uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência)¹⁸⁰.

Algo se passou. Findo o curso, não sei dizer qual a efetividade do vivido para os participantes. Ou dar notas sobre a produção de micropolíticas. Dúvidas quanto à metodologia utilizada ainda persistem, especialmente quanto à invenção de subjetividades e de agenciamentos, na medida em que estas não são possíveis de totalização ou de centralização num ego/indivíduo. Mas algo se passou e muitas questões ficaram em aberto¹⁸¹.

Relativamente ao trabalho com os professores foi prevista a elaboração de projetos, para cada escola, inspirados pela experiência no “Perspectivas”. O objetivo, contudo, não foi contemplado. Apenas foram realizados dois encontros, por conta da dificuldade de agenda dos professores. Alguns, todavia, compartilharam suas experiências nas reuniões de planejamento de suas escolas.

É interessante observar nesta ação o sentido da utilidade que deveria ser dado, pelo professor, em sua escola, ao “Perspectivas”, através de projetos que disseminassem seus princípios e metodologias. Se levadas a termo esta estratégia teria concorrido, também, para forta-

¹⁸⁰ Gravação realizada durante roda de conversa em agosto 2010.

¹⁸¹ O projeto foi revisto e inscrito novamente no Edital de Formação da SECULT em 2012 para ser executado em 2013, agora com o nome “Perspectivas em movimento: a reinvenção da diferença”. Ampliamos as oficinas para, além de teatro, *danceability* e palhaço. Manteremos a mesma composição: pessoas com deficiência e professores. A potência da arte para variar e diferir, pela experimentação, será considerada como provocadora para invenção de agenciamentos coletivos e corpos, contrariamente ao culto da inclusão. O projeto deverá ser levado para o Grupo de Estudos em Psicanálise, Educação e Representações Sociais, do qual participo, a fim de abrir possibilidades para outros pesquisadores. Questões sobre corpo e subjetividade ainda permanecem como possibilidade de investigação.

lecimento de políticas cognitivas porque, ao modo de outros cursos de formação em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, criávamos estratégias para “aprender a lidar com a pessoa com deficiência” e com os “sentimentos”¹⁸² que elas despertavam no ambiente escolar e no próprio professor.

De fato, o projeto passou a ser revisitado e reinventado quando da participação em oficinas e palestras sobre acessibilidade¹⁸³ e à medida do andamento da minha pesquisa. Se o interesse primeiro, desde o curso de bufão e a performance com Ninfa na universidade, estava no riso carnalizado e no corpo do realismo grotesco, posteriormente, em especial com leituras da obra de Deleuze e de Guatarri, mas também sobre teratologia, pistas foram ganhando visibilidade, sem que de imediato fizessem sentido, mesmo quanto à experiência do projeto “Perspectivas”, para a composição de outros nexos impensados.

**Ficaram zangadas comigo, por alguma coisa que eu tenha feito sem querer?
[...] Ora...por haver eu assumido todo este tempo um ar de quem recita um sermão...¹⁸⁴.**

A aprendizagem de uma *escuta de bicho* e a disposição para a errância foram conquistas árduas e laboriosas, considerando a minha história de formação assente nas políticas da reconhecimento. Foi, pois, um persistente trabalho de desconstrução e de caminho para a amoralidade que me libertou do imperativo de antecipar perguntas e encontrar respostas, deixando em aberto questões que surgiam relativamente ao “Perspectivas” e a outras experimentações - tratava-se de conter a sanha de tudo querer antever e preencher com explicações, produzindo espacialidades lisas e temporalidades homogêneas.

Por muito tempo, contudo, permaneci com o sentimento de impropriedade. Não me ajustava aos contratos estabelecidos pela academia para a *forma-pesquisador*. Sequer conseguia antecipar o objeto desta investigação com a clareza exigida. Porque mesmo ele só ia se atualizando na medida desta escrita. Menos ainda conseguia dar notas, com precisão, acerca dos métodos de pesquisa e de análise de dados, nos Fóruns de Pesquisa, por exemplo, como é de praxe acontecer. O objeto como uma nuvem de virtualidades não implica necessariamente em atualizações que resultem na totalização de algo que defino como uma *forma-objeto*. O objeto está na variação e se efetua por nexos que não o preexistem, mas que

¹⁸² Neste caso o sentimento atua na mediação, não deixando que a sensação opere seu trabalho, ao incidir diretamente no sistema nervoso, sem intermediários.

¹⁸³ Trabalhávamos num grupo formado por mim, por Ninfa Cunha, por Antônio Pereira e por Fernanda Oliveira.

¹⁸⁴ DOSTOIÉVSKY. **O idiota**. 2ª ed. São Paulo: Martin Claret, 2008. p. 75.

se realizam na medida da experimentação e da escrita – um procedimento intuitivo e *escuta de bicho*.

O estado de prontidão e ao mesmo tempo algo como um ócio ativo aos poucos me permitiram exercícios de invenção para tramar nexos instáveis e insólitos. O que demandou uma outra aprendizagem: conviver com a instabilidade e a estranheza que estão no plano da imanência. A experiência de “tramar cartografias” através da *pesquisa-experimentação* foi, afinal, o que me possibilitou esse modo de pesquisar intuitivo e inventivo que compõe mapas impermanentes na medida da experimentação.

Mas do bom vinho não se pode fazer mau latim¹⁸⁵.

No ano de 2011 fui a cada turma do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UNEB, apresentando o então projeto de pesquisa sobre as relações entre riso e formação. Os professores me cediam o horário. Desconcertava-me a lassidão dos corpos dos estudantes, contrastando com o meu entusiasmo. Propus um “Laboratório de Estudos e Experimentações de Teatro Espontâneo e Riso”. Planejei dez encontros de quatro horas, durante duas semanas, no período de greve das universidades estaduais. Divulguei nas listas de alunos e Diretório Acadêmico. Apenas três pessoas se inscreveram: uma artista plástica que conhecera num de um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior do qual participei como professora; uma estudante de pedagogia que frequentou apenas dois encontros, ficando impossibilitada de continuar devido ao horário de trabalho; e uma estudante do curso de fisioterapia da UNEB que tinha desejo de desenvolver um projeto com o riso em hospitais. Aproveitei o espaço cedido por um teatro da Fundação Cultural do Estado da Bahia, o mesmo onde foi realizado o “Perspectivas”, e decidi levar a termo a proposta, a despeito do número de inscritos.

O teatro espontâneo foi criado por Jacob Levy Moreno¹⁸⁶. A visada autobiográfica das suas pesquisas sobre o ato criativo¹⁸⁷ no teatro são um vai e vem de digressões, deixando brechas para a invenção. O que hoje realizamos com o nome de Teatro Espontâneo¹⁸⁸ surge sempre de maneiras renovadas por entre as lacunas do que ele disse e escreveu – Moreno

¹⁸⁵ RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003. p. 95.

¹⁸⁶ Ver: MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
_____. **O Teatro da Espontaneidade**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1984.

¹⁸⁷ O conceito de criatividade utilizado por Moreno tem influências da fenomenologia de Hursell e Heidegger. Nada tem de abstrato, mas de produtor de realidades.

¹⁸⁸ Um movimento que se expande em toda América Latina e Central com grande vigor. Em 2011, participei da comissão organizadora do IV Fórum Latino Americano de Teatro Espontâneo em São Paulo.

morreu em 1974, portanto, participou dos debates mais contemporâneos sobre o Teatro Espontâneo.

O objetivo era que a audiência assumisse o seu lugar de produtora cênica das histórias narradas, revoltando-se contra o dramaturgo e o ator. Essa revolução no teatro tradicional fez surgir o Teatro da Espontaneidade¹⁸⁹. Moreno inaugurou seu teatro em Viena e em 1911 apresentou o drama de audiência, “Os feitos de Zarathustra”. Durante o espetáculo, um espectador questionava o ator principal, sobre o que fazia ali se não era o verdadeiro Zarathustra, deflagrando um conflito. Denunciava uma impostura do ator na medida em que ele próprio poderia ser o Zarathustra. Então, entrou em cena, confrontando o personagem dramaturgo:

Dramaturgo: Quem escreverá esse drama?

Moreno: Este é o drama que tem em cada homem o seu dramaturgo, ator, plateia. O ‘verbo’ não era no princípio – era no final. Ao representar você mesmo, você se vê em seu próprio espelho no palco, exposto como agora está a todo o público. É este espelho de você mesmo que provoca nos outros e em si próprio a risada mais profunda, na medida em que você enxerga seu mundo de sofrimentos passados dissolvidos em acontecimentos imaginários. Subitamente não é doloroso ou agudo, mas cômico e divertido. [...]

Ator: Seria bom conhecer a origem do riso.

Moreno: Creio que o riso teve início quando Deus viu a si mesmo. Foi no sétimo dia da criação que Deus, o criador, voltou a olhar para seus últimos seis dias de trabalho e prorrompeu em gargalhadas... rindo de si.

Ator: Essa foi também a origem do teatro.

Moreno: Sim, enquanto estava rindo, um palco surgiu rapidamente debaixo dele. Aqui está, sob os nossos pés. (MORENO, 1993, p. 73).

Ainda que este trecho seja repetido por muitos ao se remeterem à história do Psicodrama e do Teatro Espontâneo, e tenha feições de um clichê, para mim tem destaque não apenas a dúvida instalada quanto à autoria (o que frequentemente é o foco das leituras), mas o lugar do riso nas experiências de Moreno (influência da sua formação hassídica – no hassidismo judeu louva-se a Deus pela alegria, pela dança e pela música). A condição risível e ri-

¹⁸⁹ É procedente a distinção: enquanto o treino da espontaneidade tem como foco a criação de um espetáculo e a formação do ator, o Teatro Espontâneo utiliza a improvisação como espetáculo em si. Opto por trabalhar com a última denominação, a exemplo de autores como AGUIAR (2009; 1988), REÑONES (2000; 2002), FRIEDLER (2011), mais próxima da realização de Moreno, no início dos seus experimentos, quando na Europa, ainda que conste na tradução que dá título ao seu livro, a designação Teatro da Espontaneidade. Das experiências de Moreno nasceram, ainda, outras importantes modalidades de teatro de improviso como o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, no Brasil, mais conhecido que o Teatro Espontâneo de Moreno nas Américas e Europa; o *Playback Theatre* de Jonathan Fox e Jo Salas, nos EUA, bastante difundido nos outros países da América Latina; Teatro Espontâneo Comunitario criado por Mario Flores em Cuba; Teatro de Criação, Brasil, de Albor Reñones.

dente, contudo, não costuma ser incluída pelos autores/escritores desse campo de estudos¹⁹⁰, a exceção de Perazzo (1994), Reñones (2002) e Friedler (2011)¹⁹¹.

No Laboratório tentei integrar as experiências com Teatro Espontâneo e as pesquisas que vinha desenvolvendo sobre o riso carnavalizado, incluindo pesquisas corporais. Encontrei tangenciamentos que merecem distinção: o corpo na temporalidade intensiva do aqui-agora e numa implicação profunda com a alteridade (ainda que na carnavalização a alteridade desapareça na radical comunhão da vida material e corporal); o jogo jogante; o estado de prontidão e a *escuta de bicho*; a vida coletiva. Incluí, também, jogos dramáticos para desconstrução da linguagem verbal e do corpo, a fim de quebrar linearidades na escuta e na ação cênica - a linearidade tem uma relação direta com a representação, por isso, o objetivo era a improvisação, fazendo vingar as distorções ou simulacros. Todas as atividades eram filmadas e posteriormente vistas pelas participantes.

Importante salientar, também, que um “efeito risível” não era buscado *a priori*. Emergia ou não no acontecer dramático a partir dos vínculos em curso, e da experimentação no que ela podia produzir de absurdo e de alegria, no encontro. Este cuidado pareceu devido para evitar o riso desvitalizado, produzido pelo espontaneísmo que favorece a euforia, o sarcasmo e a negação. As grosserias e a escatologia - típicas do riso carnavalizado - foram, entretanto, utilizadas como estratégias para corromper o caráter moralizante da linguagem:

Eu acho que a gente ia podendo falar o palavrão porque a gente tava dando risada e não tava pensando mais em nada. Então, se tornou uma coisa assim, natural... foi brincando. A gente não tava mais pensando que ia agredir o outro (Samara Zuanni).

A gente não utiliza essas palavras, mas depois que a gente começou a falar o negócio foi fluindo, foi se soltando porque a gente foi tendo uma liberdade maior para expressar aquilo (Tainã Souza).

O riso e o lúdico possibilitaram a livre expressão. Mas vale ressaltar que a desconstrução só se deu quando no jogo, jogando, evidenciando o caráter espontâneo/criativo. As regras morais que orientam os discursos foram suspensas, ainda que temporariamente. Essa liberdade para

¹⁹⁰ É interessante observar, por associação, que também não é objeto de destaque em pesquisas o item referente à alegria no livro de FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).

¹⁹¹ Há referências sobre o riso em: Sérgio Perazzo (1994) refere vivências psicodramáticas conduzidas por Carlos Calvente, na Argentina, que introduzem o melodrama como possibilidade de acentuar aspectos cômicos dos dramas encenados, através da maximização. Albor Reñones, por outra via, discute em “O Riso Doído”, os mitos e ritos do teatro grego, enredando-se neles através do seu Teatro de Criação. Especificamente, em Montevideu, a SaludArte – *Fundación para la promoción de la salud a través del arte y el humor*, utiliza grande diversidade de gêneros de improvisação, incluindo o Teatro Espontâneo no formato de *Playback Theatre*.

brincar com a palavra não se faz sem um preço, contudo – a censura, a loucura, a exclusão¹⁹². Brincar com o poder da palavra significa quebrá-la ou rebaixá-la para deixar que composições inusitadas sejam possíveis através de políticas de invenção. Significa transtornar o regime de signos nos quais a palavra se cristaliza num sentido único, descodificar a linguagem, fazendo variar as formas que lhe empoderam.

O que Moreno chama de “treino de espontaneidade” foi feito através dos jogos de improviso, da Yoga da Gargalhada, dos jogos dramáticos, dos exercícios de expressão corporal e de contato e improvisação. Enquanto no teatro tradicional o texto e a composição das personagens precedem o espetáculo, no Teatro Espontâneo, estes nascem da improvisação no jogo jogante, cujas regras se constroem no ato de jogar e na relação. Assim, espontaneidade e riso são um como um salto no vazio absurdo. E ao estar em cena, se atingimos este estado, experimentamo-nos em devir, e só então podemos produzir realidades e potências.

É paradoxal, contudo, que a espontaneidade advenha de treinamento. Todavia, parece compreensível na medida em que vivemos separados da nossa potência de acontecer por efeito das forças da reconhecimento. Vale ressaltar, também, que o espontâneo não é o espontaneísta. Para Fuganti (2013a) o espontâneo tem a ver com a “[...] capacidade afirmativa da diferença que se diferencia”. Por isso, o objetivo com o Teatro Espontâneo não é formar atores, mas incitar maneiras de em *devir-si-mesmo*, inventar a existência ou subjetividades.

Relativamente aos teatros de improviso, ainda, ressalta-se o caráter coletivo que se dá pela experimentação de multiplicidades. No encontro. Aventura-se com o outro, no outro. E para que isso ocorra é preciso estar numa temporalidade intensiva na qual não cabe a representação ou valoração. A criação de zonas de indiferenciação, na qual não é possível pensar, é traduzida por Samara por um *pensar-fazer* no vínculo, que ela denomina “voltar a ser criança”.

Acho que hoje eu me senti criança. No começo eu pensava. Mas depois eu fui fazendo e não pensando. Acho que criança não pensa se conhece ou não o outro, para fazer. Criança se entrega. Hoje eu me senti assim: sem vergonha (Samara Zuanni).

Como de fato não se volta a ser criança suponho que Samara tenha experimentado “uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” entre o adulto e a criança (KOHAN, 2013). Não é possível afirmar, todavia, que Samara tenha experimentado

¹⁹² A exclusão na academia acontece através da referência a gêneros de escrita, no caso a escrita científica, bem como a regras para uma boa e efetiva comunicação. Ambas partilham dos mesmos princípios: objetividade na apresentação e na argumentação; clareza na expressão; precisão na linguagem; evitação da linguagem vulgar e grosseira, e uso de vocabulário autorizado pela linguagem científica; contenção de gestos.

um *dever-criança*, mas também, não se pode dizer que não o tenha, ainda que por instantes. O fato é que a espontaneidade/criatividade é produtora de potência, nesse caso que advém sempre de um *dever-alguma-coisa*.

- Que deu em você para se pôr a dançar?

- A alegria me estrangulava, era preciso que eu espairescesse. E como espairescer? Com palavras? Eh!¹⁹³

Este espaço de convivência denominado o palco do Teatro Espontâneo é um limiar de virtualidades – que cria realidades pela atualização de virtuais, por isso não existem *a priori*. É o lugar da errância. O acontecido se efetua e logo se dilui em acontecimento e virtualidades – contra-efetua-se. E o grau de aquecimento¹⁹⁴ interfere na possibilidade de habitar *devires-outros*, e novamente acontecidos efêmeros. Assim, a experimentação faz aparecer o corpo, produzindo espontaneidade, invenção e amoralidade.

Delimitávamos, pois, um espaço para a ação cênica. O objetivo era entrar vazio neste espaço vazio ou, por outro lado, povoado de clichês. A limiaridade do palco não é algo que o preexista. É construída na encenação. Logo, a entrada de fato só acontecia, como dito, na medida do grau de aquecimento de cada um e do grupo, incluindo a mim como diretora, e da maior ou menor dificuldade de nos desprendermos dos esquemas sensório-motores. É, pois, função do diretor, manter o aquecimento de modo a não resultar em clichê ou em espontaneísmo:

Tive dificuldade de não pensar. Eu acho que tem que esquecer tudo, mas a gente fica pensando: “tenho que bater o pé, agora vou mexer a cabeça, vou jogar o braço para o lado, agora vou jogar o braço para o outro, agora vou entrar na cena”. [...] ¹⁹⁵ Na hora que você tem que fazer sem pensar é muito difícil. Eu sempre penso muito antes de fazer alguma coisa. Você fica travada ali, pensando e não faz. Foram os meus maiores desafios: fazer junto com a colega e fazer as coisas sem pensar. Teve uma hora que ela entrou e eu só fiz me jogar. Não pensei, não. E o que veio na cabeça eu falei. [...] Eu tô me entregando cada vez mais. Hoje eu brinquei de verdade. O problema não é não pensar. É não se prender ao pensamento (Laísa Magalhães).

A gente fragmenta o que a gente vai fazer... mas a vida é essa. A gente fragmenta tudo o que a gente vai fazer, até o objetivo lá na frente tá fragmentado e a gente vai seguindo aqueles passos certinhos. [...] Eu acho que hoje eu me senti mais. Quando fica pensando aí trava. [...] Eu não vi alegria em mim

¹⁹³ KAZANTZAKIS, Nikos. **Zorba, o Grego**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 90.

¹⁹⁴ Ver: DAVOLI, Cida. **Aquecimento**: caminhos para a dramatização. In: ALMEIDA, Wilson Castello de. Grupos: a proposta do psicodrama. São Paulo: Ágora, 1999.

¹⁹⁵ Marcas que registram falas em dias diferentes.

talvez por ter tido essa educação padronizada. Eu tive medo¹⁹⁶ (Samara Zucchi).

Quando demorava muito a gente acabava pensando [...]. É complicado você desconstruir e ao mesmo tempo também você tentar construir tudo de novo. Pensar rápido uma coisa e depois desfazer tudo (Tainã Souza).

Todas registram a dificuldade de desprenderem-se dos esquemas sensório-motores e das formas. Todas referem dificuldades para pôr-se em variação. A racionalidade cognitiva se impõe, inclusive, e talvez, sobretudo, na organização de um esquema corporal. A desorganização tem uma relação direta com o modo como me disponho para o jogo, incondicionalmente. Laísa se jogou. E jogou. E brincou. Deste modo saiu da representação para a experimentação. E sobre o não pensar, finalmente reflete que se trata, antes, de fluir. Por outro lado, Samara dá-se conta das ordenadas que segmentam a vida e como resultam numa estagnação desta. Parar para pensar e demorar-se num só lugar remete-a, de pronto, ao já dito e ao já pensado, à repetição do Mesmo, ao acontecido, tão difícil de desvencilhar-se, diz Tainã. Por isso, o medo e a impossibilidade de um corpo alegre e livre numa música que cantava a alegria – seu corpo, no âmbito das políticas da reconhecimento refaz um repertório restrito de gestos e movimentos.

Ao final de cada encontro fazíamos o processamento¹⁹⁷ do vivido – uma etapa do Psicodrama e do Teatro Espontâneo. Não se trata de avaliar, mas de compartilhar com o grupo a experiência, desde o distanciamento, mas ainda na duração das potências produzidas. Além de reflexões sobre as experiências, discutíamos sobre educação.

Na minha sala é tudo muito travado. São muito sérios. Se bem que isso depende muito do professor. Numa disciplina chamada “Ludicidade e Educação” – você ensinar de uma forma divertida – [...] eu acho engraçado porque com os próprios professores da disciplina não existe isso. É tudo sério. Alguns professores brincam... pouco. É sempre sério. Aquela liberdade de se soltar e de ser despuadorado... não tem isso (Tainã Souza).

Numa aula prática que você precisa mostrar um determinado tipo de movimento, que o aluno não consegue fazer. Ao invés do professor tomar o lugar do aluno e dizer, “vou te mostrar como é que faz”, ele continua lá no papel de professor... Quando eu me olhei no exercício com Samara, meu corpo todo duro. Eu pensei: “como eu posso tocar no corpo de um paciente com um corpo assim? Eu posso machucar ele”... Eu não quero ser o tipo de professor que eu sempre critiquei: o professor chega na sala, liga o *data show*, senta e lê o *data show*. Prá você tá ali tem que ter paixão pelo que faz. Eu não sinto paixão dos professores. Tem um professor assim: o mínimo que ele podia fazer era levantar para dar aula. Quer ler o *data show*, mas pelo menos fique de pé. Penso: “Meu Deus, o que eu tô fazendo aqui?”. Esse professor é um

¹⁹⁶ Samara refere-se ao exercício de expressão corporal com a música “Alegria”, do *Cirque du Soleil*. O exercício foi feito com os olhos fechados.

¹⁹⁷ Ver: AGUIAR, Moysés; TASSINARI, Miriam. **O processamento em psicodrama**. In: ALMEIDA, Wilson Castello de. Grupos: a proposta do psicodrama. São Paulo: Ágora, 1999.

erro... Fui falar com a professora, ela fala andando. Não para e escuta você. Ela sai andando. Dá vontade de sacudir ela: “Mulher, eu tô aqui, olha pra mim. Olha, minha filha, olha pra mim. Eu sou sua aluna”. Porque é o mínimo que o aluno quer: olhar no olho dele, levantar para dar uma aula decente. Mas isso também parte muito do aluno... a falta de vontade que o aluno tem de fazer alguma coisa. Ficam os dois lados parados sem sair do lugar. É uma manutenção do nada. Eu vejo uma estagnação terrível dos dois lados (Laísa Magalhães).

Não há necessidade de tecer comentários acerca da fala das estudantes. Importa perguntar se produzimos impossíveis. E se isso ocorreu, qual a força de contágio dessas experiências? Em pequeníssimos intervalos que, contudo, não são suscetíveis à mensuração, sim, penso que produzimos impossíveis. Mas é mesmo a pergunta sobre a força de contágio para produção de micropolíticas e variações que me comove a pensar desde esta experiência. Com apenas três pessoas, incluindo-me, não vivemos o projeto dramático do Teatro Espontâneo. Entretanto, pude me experimentar no lugar da direção, que igualmente requer o “treino de espontaneidade”. O Laboratório de Estudos e Experimentações não foi adiante como um espaço de formação porque se diluiu no Ato Vivo que acontecia desde 2010. O Ato Vivo, contudo, não tinha a mesma forma do Laboratório, ainda que os mesmos temas estivessem presentes: teatro espontâneo, riso e educação.

Já dilui o orgasmo na lembrança/ E gosma / Escorre lentamente de tua vida¹⁹⁸.

O Ato Vivo é um movimento. Teve início com seis estudantes do curso de pedagogia que me procuraram interessados no meu projeto de doutorado. O nome foi escolhido pelo grupo que logo criou o verbo *atoviver* e o substantivo próprio *atoviventes*. Todos tinham aulas no turno da noite e estavam no quinto semestre. Durante o dia faziam estágio, trabalhavam, ou estudavam¹⁹⁹, razão pela qual não participaram do Laboratório. Sabíamos que queríamos estudar e experimentar Teatro Espontâneo e riso, mas não havia uma forma como no caso do Laboratório. Fazer parte de um grupo aberto foi uma aprendizagem nem sempre fácil dada, especialmente, às minhas expectativas. Encontrávamo-nos em minha casa aos sábados à tarde. Discutíamos textos sobre os dois temas, fazíamos exercícios de improviso, falávamos sobre educação, cinema, literatura, comíamos, bebíamos. Dávamos notícias de livros e textos lidos. A frequência ao grupo ou de encontros não eram regulares, por conta da dificuldade de

¹⁹⁸ DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **A carne é triste depois da feição**. Em: <<http://www.letraselivros.com.br/livros/textos-escolhidos/167-letas-e-livros-drummond-50-poemas-de-amor.html?showall=1>>. Acesso em: fev. 2013.

¹⁹⁹ Uma das integrantes fazia durante o dia o curso de filosofia na Universidade Federal da Bahia.

conciliar agendas. Todavia não perdíamos o contato e a vontade de compartilhar. Criamos um e-mail do grupo. Este servia para trocas de informações, dicas culturais, provocações e compartilhamento:

Que encanto o encontro que não estive! ... Mais que estive porque quis estar... e o riso solto de quem me conta e me atira em estar onde não estive embora desejasse....imagino que no mínimo o tempo passou apressado do jeito que ele fica quando a gente deseja que ele pare um pouco... imagino que o riso que pergunta e faz fluir alguma coisa, coisa que agarrou a todos e foi tão bom quanto imagino que tenha sido. Fico imaginando, ao menos, e até assim me vem um sorriso nos lábios, que não sei de onde é.... e é bom, muito bom! (Ana Paula Nascimento, e-mail - agosto de 2010).

Persistimos assim ao longo de quase seis meses. Já neste período, Dayane Tosta, que integrava o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia, PIBID-UFBA, participou do Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia, no Rio de Janeiro, 2011, com o texto “Considerações sobre a dicotomia teoria e prática”. O escrito era uma provocação para pensar o riso da criada do filósofo Tales, quando ele, contemplando o céu enquanto caminhava, caiu num poço. Ela tomava como referência o texto “Elogio ao Riso” (LARROSA, 1999). O grupo participou da discussão do texto e da apresentação que seria feita. Dayane também escreveu “A filosofia entre o riso e o sério... e a comicidade disso tudo!”, citado no blog do PIBID²⁰⁰.

Decidi, então, que deveria ir para a UNEB, a fim de poupá-los do deslocamento. Os encontros passaram a acontecer após as aulas, às 13horas, horário no qual a universidade era fechada. Ocupávamos a área externa. Nesta ocasião, concordamos que o motivo do encontro era o compartilhamento de paixões: a cada semana algum levava um tema para ser discutido. O único critério é que fosse algo que provocasse arrebatamento naquele que apresentava. Era, também, um movimento de experimentação do próprio grupo, enquanto grupo, e reflexões sobre as práticas pedagógicas vividas na universidade e em estágios.

O fato é que havia sempre uma inquietação no grupo quanto ao papel do professor e quanto a estas práticas. Isso aparecia especialmente a partir das tensões produzidas pelo riso e pela espontaneidade como forças que todo o tempo nos deslocava para fazer pensar a universidade e os seus processos de formação.

O que a gente tá procurando... a gente tem uma coragem, a gente tem medo de alguma coisa.. mas o que a gente quer fazer? É colocar um nariz de palhaço na aula, ou é fazer intervenções e trazer o Teatro Espontâneo para a universidade? Fazer uma crítica à universidade é pensar dentro dela. O que a gente quer fazer? (Dayane Tosta)

²⁰⁰ Em: <<http://filosofiapibidufba.blogspot.com.br/>>.

Tivemos dificuldade com o espaço porque ficávamos privados de acesso ao toalete, e de abrigo quando chovia. Ademais, tanto a universidade quanto a minha casa não eram adequadas para experimentações corporais. Então, começamos a atuar em espaços abertos – no condomínio de um dos participantes, numa praça pública. Fazíamos exercícios de improvisação e Teatro Debate, convidando o público passante. Foi um momento importante, de exposição, que exigia de nós mais treino e ousadia para arriscar, aprendendo com as dificuldades que iam surgindo na rua. Sempre fazíamos o processamento do encontro. As questões, contudo, estavam especialmente ancoradas no papel de professor:

A espontaneidade significou para mim a quebra de alguns medos e tabus. Também, a libertação do corpo. E o riso representa democracia. Antes era uma insegurança... melhorou um pouco a liberação do corpo, quebra de alguns tabus com relação ao corpo comportado, contido; para ultrapassar esse corpo para um corpo mais irreverente que ainda não consegui. É uma caminhada longa entre a toga e o chapéu de guizos porque o aluno quer você de toga. Na prática eu entro em conflito várias vezes... por que eu tive uma atitude anti-democrática, repressora? Aí eu fico em conflito com meus ideais. Aí eu me perdo porque sei que estou no caminho (Dayane Tosta).

Eu não compreendia porque há tanta coação. Você liberou, não tem aula, é quadra; não tem aula, é corpo livre; não tem aula e é extravasar aquilo tudo que a sala de aula tá fazendo... tá fazendo eles ficarem sentados por seis horas. A escola tá programada para cercear esse corpo (Ângelo Cerqueira – acerca da sua experiência de estágio).

O Teatro Debate passou a ser o foco do nosso trabalho. O riso vinha da alegria e do jogo. O Teatro Debate²⁰¹ foi criado pelo psicólogo e professor Moysés Aguiar²⁰², um dos precursores do Teatro Espontâneo no Brasil. Inspirou-se no formato do Fórum Social Mundial, e na utopia de um outro mundo possível.

Há uma passagem na história do professor Carlos Roberto Petrovich ilustrativa de uma intervenção muito próxima do Teatro Debate. Durante uma discussão Conselho de Graduação da Universidade Federal da Bahia, onde atuava como representante da Escola de Teatro, o velho professor-ator, desmontou a lógica em curso, fazendo irromper o absurdo, motivado pela dureza e conservadorismo das posições. Desta forma, desviou para novas composições, com a violência de uma intrusão. Esse foi um relato que ele me fez em 2004, registrado num escrito produzido pela professora Eneida Leal Cunha, das Faculdades de Letras, também participante do Conselho à época do ocorrido.

²⁰¹ Penso que esta não foi um batismo feliz, considerando as confusões que cria com o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, também chamado de Teatro Debate. Entretanto, vou descrever a metodologia utilizada por Moysés Aguiar, a fim de evitar equívocos.

²⁰² Ver: AGUIAR, Moysés. **Psicodrama e emancipação**: a escola Tietê. São Paulo: Ágora, 2009.

Mas lembro do professor Carlos Petrovich, representante da Escola de Mas lembro do Prof. Carlos Petrovich, representante da Escola de Teatro, atropelando a lista de inscrições com a voz invejável que o palco lhe deu. Pedia que olhássemos para a janela. Obedecemos todos, com a rapidez que os sustos provocam. Um pássaro investia contra a vidraça, batia-se, perdia o equilíbrio, desaparecia; teimosamente voltava, esbarrava outra vez contra o obstáculo invisível. A cada retorno parecia mais deliberado, embora mais frágil. No entardecer entre as árvores, as luzes da Sala dos Conselhos Superiores da UFBA provavelmente o atraíam. (Os colegas de biologia que nos perdoem, ao Prof. Petrovich e a mim, que repito a história, pela interpretação do ato transformada em imagem, pois não sabemos ao certo se os pássaros, como as mariposas, são atraídos pela luz). Enquanto olhávamos a cena, imóveis, penalizados, o Professor nos fulminou com a pergunta: não estaríamos sendo como aquelas vidraças? Invisíveis, incólumes e intransponíveis, ancorados em argumentos acadêmicos? Na defesa da integridade institucional, estávamos quase dizendo não a estudantes que insistiam, incansáveis, em querer "as Luzes da Universidade". "As luzes da Universidade" foram palavras do velho amigo Petrô, há mais de dez anos (CUNHA, s.d. apud FERRAZ, 2007, p.105)

Este registro foi-me cedido pelo próprio Petrovich que sorria ao narrar o fato, recordando que no momento da sua interposição era ele mesmo pássaro, vidraças e estudantes. Essa intromissão poética provocou a perplexidade dos colegas, lançando-os para além da situação *sensório-motora* e do recrudescimento de suas posições. Ao remeter o olhar para as tensões entre o pássaro a vidraça e a luz, Petrovich produziu uma turbulência nas forças em curso. Um corpo Intruso se intrometeu na trama. Um *devir-pássaro*, um *devir-estudante*, um *devir-vidraça* fez variar a *forma-academia*, produzindo contrastes e enchendo de vida o velho professor-ator, enquanto narrava o fato. As discussões foram retomadas a partir de uma nova lógica, ou de um novo estrato, pelo Conselho.

Poderia dizer que essa é uma cena do Teatro Debate, e que também incorpora o riso carnalizado. É como *furar circo*, deixando entrar a golfada do ar fresco, ou deixando entrever bailarinas nuas. O absurdo e o *non sense*. Petrovich estava em prontidão com sua *escuta de bicho*. Ele viu o pássaro e a força da visão, a sensação, fez escapar um *devir-animal*. Outros só o enxergaram a partir do esquema sensório-motor. O recrudescimento das posições em jogo colocava-os desde os clichês e pressupostos sobre a *forma-academia*. Jogando com a espontaneidade, contudo, Petrovich rebaixou os valores universitários quando pela performance chamou de iluministas os colegas e a academia. Petrovich criou um problema. Problematizou as regras acadêmicas. Ao mesmo tempo possibilitou a disposição do grupo para novas composições²⁰³.

²⁰³ Vale ressaltar que tais intervenções do professor Petrovich eram vistas como desmesura e, logo, a alcunha de louco promovia o ordenamento da *forma-academia*, cessando a variação das forças (FERRAZ, 2007).

O Teatro Debate consiste em intervenções cênicas realizadas no decorrer de debates, em quaisquer grupamentos. Dividido em três momentos, pretende-se que num círculo de discussões tais intervenções atravessem o ritmo, produzindo variações das forças em embate. Espera-se que a experiência do absurdo, promovida pelas intrusões cênicas desloque a lógica em curso, criando um campo de forças livres a um só tempo intensivo e plástico. São intervenções estético-políticas. Entretanto, vale ressaltar que não se tem por objetivo produzir uma discussão política como o caso do Teatro do Oprimido que põe em evidência conflitos entre opressores e oprimidos. Ainda que qualidades como a criação coletiva, com a participação do público, e a espontaneidade sejam características tanto do Teatro Debate quanto do Teatro do Oprimido.

Pois, o grupo toma a *con-figuração* de um círculo. No centro define-se um espaço que se constituirá “espaço cênico”. Após aquecimento do grupo e delimitação do tema do debate iniciam-se as discussões. Os atores mantêm-se em *escuta de bicho*. Num primeiro momento apenas eles intervêm. As cenas têm duração máxima de um minuto e meio. Tais cenas não guardam qualquer linearidade com o que está sendo discutido, ao contrário, surgem como resposta espontânea às afetações e ressonâncias que a ambiência instalada provoca nos atores. São atravessamentos. São simulacros. Por isso faz-se necessário esse estado de escuta para a multiplicidade e a heterogeneidade. E logo, pela intuição e pelo gesto a cena passa a existir como nexos absurdos ao contexto, operando deslocamentos. No segundo momento, além dos atores, também o público participará das cenas. Em seguida, um protagonista emerge do grupo que faz o debate e a sua história seguirá sendo criada por todos - atores, público e diretor.

Na criação original de Aguiar, a estrutura da cena obedece a um plano dialético: um primeiro ator a inicia, um segundo entra e contracenando com o primeiro, deflagra um conflito, e finalmente um terceiro explicita o conflito a ser resolvido pelo primeiro. O número de intervenções não é previamente definido. O diretor se ocupa com o aquecimento, a qualidade estética das cenas e a condução do processo, sem deixar que se perca o foco na criação grupal. Salienta-se o caráter *extra-vagante* da direção. Percebo, contudo, que a síntese dialética proposta acaba por resvalar na representação e no sujeito enquanto princípio unificador, ainda que se queira o simulacro e a produção da subjetivação deslizando.

O grupo é formado por atores que não necessariamente são graduados em artes cênicas. O processo de formação desses se dá na própria companhia, com orientações do diretor, que também está em permanente formação, considerando que o treino da espontaneidade é uma constante para o papel de todos. Semanalmente o grupo se reúne com o objetivo de realizar sessões privadas para estudos e experimentações, e todos transitam pelos diversos papéis: de

ator, diretor e narrador. Busca-se nesses encontros afinar a espontaneidade coletiva e fortalecer o sentido do corpo grupal.

Estava ansioso para defrontar-se com presenças vivas, fossem amigas ou inimigas²⁰⁴.

Ainda em 2011, o grupo foi convidado a participar do calendário de eventos na II Jornada Pedagógica de Abertura do DEDCI, coordenada pelos estudantes do curso de Pedagogia da UNEB, Campus I, com uma oficina de Teatro Espontâneo. Trabalhamos com Teatro Debate. O tema foi levantado com os participantes. O resultado da oficina foi a divulgação do grupo na faculdade além de despertar e o interesse pelo teatro espontâneo e pelos estudos sobre o riso. Seguidamente fui convidada por estudantes que faziam estágios em escolas estaduais para fazer palestra sobre o tema para os professores. O questionamento quanto ao papel do grupo e a sua efetividade política persistiam, especialmente nas críticas sobre a universidade e as suas práticas:

Através dessas intervenções o que a gente contribuiu para mudar essas práticas? A UNEB está caótica e nós, enquanto alunos, não estamos desconstruindo isso... (Dayane Tosta).

Há cerceamento e controle. A visão da universidade que eu tinha era de um lugar de liberdade, tanto de ideias quanto de práticas. Não é assim. Pelo contrário, a lógica é muito mais restritiva, fechada, especialmente as práticas dos professores. Para mim, foi um grande choque ter percebido que há um afastamento da vida (Ângelo Cerqueira).

Ainda neste semestre a professora Joice Aglae Brondani fez a palestra: “No princípio era o ato: corporeidade, formação e jogo”, pelo Grupo de Estudos Psicanálise, Educação e Representações Sociais; Linha Educação, Arte e Manifestações Culturais do qual faço parte. Jonathan Amorim, Dayane Tosta e Ana Paula Nascimento, escreveram o texto aceito pela revista do Núcleo de Pesquisa e Extensão da Faculdade, “A dicotomia da escolha da prática de ensino: o(a) professor(a) e sua toga/o(a) professor(a) e seu chapéu de guizos”²⁰⁵.

Finalmente, considero que um dos momentos mais importantes para o grupo foi a construção da sua ida para o IV Fórum Latino Americano de Teatro Espontâneo em São Paulo, em 2011. Eu participava da comissão organizadora. Cinco do grupo também se inscreveram. Inscrevemo-nos como Ato Vivo. Finalmente, apenas quatro persistiram. Um desistiu por questões de trabalho. Não havia dinheiro para a passagem e outros custos.

²⁰⁴ CALVINO, Ítalo. **O cavaleiro inexistente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 38.

²⁰⁵ Em: < <http://www.uneb.br/tarrafa> > .

Os estudantes da faculdade já conheciam o Ato Vivo desde a Jornada. Foi feita uma solicitação de passagens para o Departamento, indeferida pela professora responsável pela área de teatro, porque não conhecia o Teatro Espontâneo e não considerava a viagem produtiva para a formação dos estudantes. Enquanto continuavam brigando pelas passagens, ampliaram suas estratégias. Ana Paula sabia fabricar e usar malabares e, logo, uma oficina foi construída e dezenas de bolinhas vendidas, com aulas gratuitas. Fazíamos treinos de malabares e o entusiasmo contagiou outros estudantes. Todos sabiam da necessidade de arrecadação de recursos e os quatro comprometiam-se com um retorno. Foi realizada uma rifa de livros doados pelos professores e até trabalharam na animação de uma festa do dia das crianças.

Contando com a habilidade de Marcos Brandão área da informática e de produção de vídeos, fizeram curta de 2':12". O vídeo foi divulgado nas redes sociais; solicitavam apoio financeiro para a viagem²⁰⁶. Ao som de “*Se Bella Giu Satore*” de Charles Chaplin, Ana Paula, Jonathan, Dayane e o próprio Marcos apareciam de rosto pintado, jogando malabares, fazendo mímicas e exibindo pedaços de caixas de papelão cortados toscamente, com palavras de ordem e desenhos meio borrados:

“PODERIA ESTAR ROUBANDO”, “PRECISAMOS VIAJAR”, “FÓRUM LATINO-AMERICANO DE TEATRO ESPONTÂNEO – SÃO PAULO”, “OUTUBRO OU NADA”, “NÃO TEMOS DINDIN”, “ATO VIVO”, “PELO RISÍVEL”, “POR UMA EDUCAÇÃO ESPONTÂNEA”, “EI, VOCÊ AÍ, ME DÁ UM DINHEIRO AÍ”.

Eles brincavam e se divertiam no vídeo. E com esta mobilização finalmente conseguiram do diretor da faculdade quatro passagens. Logo em seguida, o convite do diretor para tornar o Ato Vivo um projeto do Núcleo de Artes da Faculdade de Educação da UNEB. Convite não aceito – consideramos, para a recusa, a dinâmica livre do movimento.

As atividades do grupo em 2012 foram quase inexistentes, pois todos estávamos envolvidos em trabalhos da universidade ou estágios. Neste ano Dayane Tosta apresentou o seu Trabalho de Conclusão de Curso, de cuja banca participei, traduzindo tensões que permearam o grupo desde o seu início: “Riso e Educação: um diálogo possível?”. Posteriormente inscreveu-se para a seleção do mestrado em Educação e Contemporaneidade, com o tema riso e representações sociais. Em janeiro de 2012, Jonathan Amorim também concluiu o curso com o trabalho “Um corpo estranho no currículo”, discutindo o corpo no currículo do seu curso – também integrei a banca avaliadora.

Sobre *atoviver*, seguem os “atoviventes”:

²⁰⁶ Em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HjtCTi7zM7I>> .

Durante o curso de pedagogia eu participei de um grupo de compartilhamento de paixões chamado Ato Vivo. Era um grupo que misturava arte, poesia, teatro e malabares com os estudos. Participar desse grupo foi um divisor de águas na minha formação, foi nesse espaço que vivenciei experiências marcantes e que desenvolvi discussões profundas sobre a educação. [...] Nossos corpos estavam, até então, conformados e formatados ao espaço acadêmico burocrático e frio; nossos corpos estavam mortos, precisávamos *atoviver*. [...] Nesse grupo vi muitas vezes um espelho quebrado que mostrava a minha imagem despedaçada... O Ato Vivo além de trabalhar com o meu psicológico me colocando diante de uma subjetividade fragmentada trabalhava com o meu corpo me dando uma consciência maior da minha sensibilidade. O que pode um corpo? Não tenho resposta para essa pergunta, mas sei que a potência de um corpo é infinita... No Ato Vivo fui convidada a superar o abismo existente entre corpo e mente, e a exercitar meu corpo, utilizando sua potência criativa e transformadora. Aprendi a ressignificar meu corpo e minha mente, superando uma falsa dualidade. [...] A performance teatral que interrompia a história fazia surgir uma atmosfera totalmente diferente, dando um salto na compreensão da história e na discussão posterior. O aquecimento era fundamental para poder perceber o momento certo de invadir a história e iniciar a cena teatral. Um estado de prontidão era necessário, o mesmo estado que precisa ser exercitado no cotidiano de situações imprevistas que ocorrem todos os dias na sala de um professor ou professora. (Dayane Tosta)²⁰⁷

Entrar no grupo a princípio foi uma experiência de autodescoberta já que o grupo me fez questionar “o que me move?”. Este questionamento me fez perceber quais eram meus objetivos não só para aquele grupo, mas em toda a minha vida acadêmica. No grupo, o estudo e exercício do teatro espontâneo fizeram explorar habilidades e potencialidade às quais jamais havia pensado ter. Estudar o teatro espontâneo fez com que meu corpo ficasse mais aberto a novas ações já que o estudo do espontâneo não tem tantas teorias e, sim, práticas. O estudo e melhoramento do espontâneo vêm sempre a partir do exercício do corpo e de atividades que sempre alegram o corpo e a mente. Por fim, a partir de um pressuposto japonês “Uma alma saudável habita uma mente saudável e um corpo saudável” afirmo que entrar no grupo Ato Vivo foi um exercício para mente, corpo e alma (Marcus Brandão).

O Ato Vivo foi muito importante enquanto experiência sensorial que se ampliou para uma rica experiência emocional. Os trabalhos de corpo que realizávamos com as orientações da Ana Rita, tornaram-se muito ricos para o descobrimento do meu corpo, num sentido de maior domínio e condução de mim para mim mesmo, e o compartilhamento das experiências com os demais membros do grupo. Cada exercício proporcionava uma gama de sensações que, ao mesmo tempo me davam sensações de medo, de vergonha e de insegurança, e também ampliavam o conhecimento sobre mim e me colocava numa condição de entender que tais sensações eram de alguma forma compartilhadas com os companheiros do grupo. O Ato Vivo me proporcionou um desprendimento de um lugar que eu mesmo não sabia que estava meu corpo (um lugar estático, parado sem movimento e conexão com minha mente). Posso hoje dizer que este lugar é fruto de uma formação que em nenhum momento considerou meu corpo. Penso que esta é a formação que se faz na faculdade. [...] Uma formação que ao invés de libertar aprisiona o corpo e conseqüentemente as mentes dos educandos. Este modelo educacio-

²⁰⁷ Memorial: cartografia de uma história de vida-formação, 2012.

nal ainda jesuítico que convive com uma gama de outros disfarces de teorias educacionais que não são realmente efetivas, ou somente existem nos textos e nas cabeças dos docentes e gestores. O Ato Vivo supriu uma lacuna do meu processo formativo ao me atentar para a necessidade de valorização do corpo no ato educativo, um ato que tem que ser vivo e não somente estático e retransmissor de conhecimentos. Sendo isto um desafio a ser construído, vivido e aprendido. Assim como foram os momentos de intenso aprendizado no Ato Vivo onde me desnudei e me vi ridículo diante das situações da vida que achava insuperáveis. Atoviver foi mais que uso do corpo, que expansão dos conhecimentos sobre mim mesmo: foi queimar em brasas quentes, caminhar sobre pontes invisíveis, enxergar de olhos vendados, olhar para o vazio, sentir em toda a dimensão da pele; pulsar com todo o coração; segurar na mão e saber que está seguro; olhar nos olhos e enxergar a alma do outro; atuar e não estar atuando; ser personagem e ao mesmo tempo viver a história real; sentir-se vazio estando cheio e vice-versa. Enfim, *atoviver* vivendo (Ângelo Cerqueira).

Tentamos muita coisa em nossas vivências, e vivemos. Acho que de todos os contornos e contorcionismos, o que mais marcou foi a “presença”. Meu corpo nunca mais será o mesmo, agora ando no vazio cheio de uma coisa que me faz intenso. Cheio de mim. A presença de mim em mim me faz forte e persistente. E tenho que andar. Tenho que seguir. Tenho medo, muito medo, mas não posso parar, entende? Não posso. E me ponho a andar mesmo sem saber por onde, mas tenho como andar; e quando o caminho se apresenta sei como andar. Eu ando e me ponho no meu corpo... o peso vai de um lado a outro. Me equilíbrio e desequilíbrio. É um jogo, uma dança. Danço cheio de mim, das minhas experiências. Me jogo pra qualquer lado e em cada lado acesso uma coisa em mim que me permite continuar. No Ato Vivo experimentamos andar no nada, agora ensaio danças no nada. Tenho medo, medo, e o desejo de continuar (Jonathan Amorim).

Levar meu corpo junto com meu samba²⁰⁸.

Atoviver: toda uma vida num único gesto. *Atovivente*: aquele ou aquela que *atovive*. O Ato Vivo nos possibilitou a experimentação. Inventamos formas: porque um ato vivo é um ato estético. Posso dizer que cada um que principiava uma cena era, antes, convocado por uma intuição e por afetações. E o que afetado e lançado, era, afinal, um corpo. Lançado em zonas de indeterminação.

Num tempo dilatado resíduos de consciência, contudo, persistiam. O gesto na sua pureza era apenas um iniciador, logo depois fagocitado pela cena. Esta produzia aberturas - para a palavra e o gesto capazes de comunicar. E era muito custoso que a cena não resultasse numa história. Afinal, se o teatro conta uma história, de muitas maneiras elas podem ser narradas. Há histórias sem roteiros e que nada querem representar - histórias sem pé nem cabeça e,

²⁰⁸ CONCEIÇÃO, Edson Gomes da. **Não deixe o samba morrer.**

Disponível em: <<http://www.clubedosamba.com.br/index.asp?url=noticia&id=199>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

também, histórias sem fim. Mas a dificuldade estava mesmo em mutilá-las – a desordenação do organismo exigia-nos disposição para o exercício da crueldade. O cru não tem pé nem cabeça. O cru é o acontecimento puro.

Em muitos momentos, contudo, entrávamos num jogo jogante polifônico no qual as palavras eram deslocadas e condensadas em gesto – *palavra-corpo-comum*. Desse modo desarticulávamos os *corpos-palavra* enquanto renunciávamos à representação e à interpretação, para produzir um vazio cognitivo. Era quando a cena irrompia intrusa no palco, espaço do “como se”, ou “invadia a história”. O palco era atravessado por fluxos de virtualidades que se atualizavam numa cena, ou nos corpos, para simultaneamente se *contra-efetuar*, deixando vaziar outros virtuais. E toda narrativa tornava-se, por esse modo, uma probabilidade de infinitas cenas. Tudo restava no lúdico: brincávamos, alegrava-nos em compartilhar e inventar o inusitado. Desmanchá-lo em absurdos.

No palco, pela cena, produzíamos realidades – acontecimentos, potências, enunciações - no tensionamento das forças. Esse embate não apenas produz formas e tenta mantê-las com um mínimo de variação; como também produz *des-figurações* e *trans-figurações*, e atua para que a variação não cesse. O lugar do embate: os corpos. A cena acontece como uma injustiça, porque vinga na multiplicidade infinita dos virtuais.

O foco estava na criação coletiva, ou na invenção de agenciamentos coletivos. Para Fuganti (2013) todo agenciamento tem uma dupla entrada:

Uma dimensão relativa às modificações corporais (ações e paixões) ou estados de coisas que efetuam um acontecimento, remetendo-os a uma formação de potências; uma outra dimensão relativa às transformações incorporais ou enunciados de linguagem (atos) que efetuam o acontecimento na sua face incorporal e que remetem a um regime coletivo de enunciação.

Daí segue dizendo que estas dimensões se atravessam, resultando na descodificação das formas (regime corpóreo, de signos e de linguagem) e num movimento de desterritorialização ou dessubstancialização das substâncias (substâncias corporais ou coisas – estados de movimento; substâncias incorporais ou palavras – estados do sentido ou do tempo). Esta era a proposta: descodificar e desterritorializar para deixar que as cenas acontecessem.

As relações tomadas como agenciamento, no plano coletivo, contudo, não equivalia ao grupo no sentido sociológico, mas ao que estava “entre”, num espaço-tempo comum e Impessoal. Plano de co-produção e de co-engendramento. Afetação. Mas é importante ressaltar nas falas acima, o modo como vigoram as forças que mantêm o sujeito individual, a substância. Nelas é possível encontrar resquícios dessa psicologia do eu – referências à subjetividade essencial e a uma interioridade. O que não ocorria sem tensões, porquanto a experimentação

possibilitasse diferenciação e variações – subjetividades produtoras de territórios e, também, de desterritorializações. O Ato Vivo era essa tensão. Ora atuando na representação e numa moral subjetiva; ora na variação. Mas sempre numa busca que resultasse no aumento da nossa potência de existir.

As questões relativas à educação eram uma constante - quanto às metodologias de ensino e ao papel do professor na escola e na universidade –, mas o deslocamento vivido nos possibilitava perspectivas insólitas. A imagem oferecida por Larrosa (1999), um professor que usa chapéu de guizos, e a performance de Petrovich, inquietavam-nos. O jogo e a liberdade para jogar despertavam a vontade de pensar juntos, de fazer juntos. Atoviver implicava errar por entre as tramas do instituído e experimentar corpos (im)possíveis, pelo jogo, pelo riso, pela improvisação, tensionando a *forma-professor*, a *forma-aula*, a *forma-curriculo*, a *forma-aluno*. Por isso, os encontros não eram produtivos no sentido de cumprir um propósito: encontrávamo-nos para brincar, para compartilhar experiências, para celebrar o encontro, para nada.

saidas

Mas... Onde a cultura vige/e o conhecimento exige/recita noblesse oblige²⁰⁹.

Há mesmo uma variedade de tipos de narizes para alegria dos fisiognomistas. Em 2011, Abraham Tamir, PhD da Universidade Ben-Gurion em Israel, desenvolveu uma relevante pesquisa sobre formas de narizes, “*Numerical Survey of the Different Shapes of the Human Nose*”, publicada no “*Journal of Craniofacial Surgery*”²¹⁰. Tamir criou uma taxionomia do nariz, discriminando 14 tipos distintos, em países europeus. Os narizes variam de “carnudo” a “celestial”. As categorias tiveram como referências obras de arte e personalidades em destaque na mídia. Por exemplo, o mais comum é o tipo carnudo como o do príncipe Philip; enquanto 9% tem nariz romano, à semelhança de Tom Cruise – sinal de ambição, coragem e pensamento claro.

Para além da classificação de Tamir, veremos narizes côncavos e convexos; narinas retas e horizontais, inclinadas para o alto, inclinadas para baixo; côncavo na parte superior, côncavo na parte superior com a ponta redonda, côncavo na parte inferior com a ponta redonda; ainda os aduncos, aquilinos, de batata, arrebitados, de papagaio, de bolinha. Uma lista inumerável para aqueles que buscam decifrar a alma humana pelos sinais do corpo. Baltrusaitis (1999) ao tratar sobre a lenda das formas diz que o fisiognomista observa o corpo assim como um astrólogo estuda o céu “[...] onde estão inscritos as arrumações e os destinos do mundo, e age ora por dedução, ora por analogia” (BALTRUSAITIS, 1999, p. 15).

Pela exageração dos traços ou pelos traços que destacam fronteiras entre o humano e o zoológico, o fisiognomista demonstra o embaraço de uma fauna humana. O híbrido monstruoso tem destaque, e o traço grosseiro e deformado faz pairar dúvidas sobre a “humanidade do homem”: “A fisiognomia é ensinada em forma de teoremas com proposições e soluções. Dessa *trans-figuração* exigente e metódica, resulta uma humanidade equívoca que tem algo de maléfico e de terrível, incapaz de falar e entender” (BALTRUSAITIS, 1999, p. 40). O fisiognomista é, pois, o que faz notar o equívoco, resolvendo-o com a atribuição de uma índole, de um caráter, ou de uma personalidade, como solução para o despropósito e preservação do sujeito.

²⁰⁹ TOM, Zé. **Apocalipsom A** (O começo no fim do palco). Disponível em: <<http://letras.mus.br/tom-ze/apocalipsom-a-o-comeco-no-palco-do-fim/>>. Acesso em: abr. 2013. A expressão *noblesse oblige* significa em latim: a nobreza obriga, ou seja, minha formação, meus valores nobres, minha história me obrigam a agir de maneira altiva – tradução livre.

²¹⁰ TAMIR, Abraham. Numerical Survey of the Different Shapes of the Human Nose. **Journal of Craniofacial Surgery**. May, 2011 – Volume 22 – Issue 3 – pp. 1104 – 1107. Brief Clinical Studies.

A fisiognomia deixa ver as relações entre juízos de valor, o Rosto e a cara, compondo uma morfologia plena de significações e verdades metafísicas imutáveis. Dessa forma, o Rosto e o sujeito se sobrepõem à cabeça e ao corpo, à multiplicidade e à singularidade. Todavia, os traços fisiognômicos só significam algo porque existe, antes, um Rosto. Quando Deleuze e Guattari (1996) referem uma “máquina abstrata de rostidade” (produção social do Rosto) distinguem dois dispositivos: o muro branco, que produz signos, e o buraco negro, que produz subjetividade. Um “sistema muro branco - buraco negro” é a máquina abstrata que, entretanto, não é, ainda, o Rosto – “Não esperamos que a máquina abstrata se pareça com o que ela produziu, com o que irá produzir” (p.32).

Não se trata, pois, de apagar o Rosto. Cairíamos num niilismo. Uma cabeça sem Rosto seria ninguém. O signo, a linguagem, está colado ao Rosto, produzindo os traços deste, com contornos mais ou menos rígidos. E quanto mais duro o segmento é certo que de maior conforto desfrutamos. E quanto mais duro mais se confunde Rosto com cara. É preciso, então, fazer variar as formas ou a *sobrecodificação/Rosto*.

Este foi o percurso traçado através da experimentação como uma maneira de *pesquisar-escrever* e de viver - um investimento na *des-figuração* de uma ordem racional representativa para formação de uma escritora-pesquisadora:

[...] se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto, desfazer o rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires-animais muito espirituais e muito especiais, por estranhos devires que certamente ultrapassarão o muro e sairão dos buracos negros, que farão com que os próprios *traços de rostidade* se subtraíam enfim à organização do rosto, e não se deixem mais subsumir pelo rosto [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 36).

Algo se passou desde a concepção sobre pesquisar e educar até a escuta ao acontecimento. Algo se passou como um *devir-pensamento-corpo* - estranhos devires que ultrapassaram o muro e escaparam dos buracos negros, *des-figurando* um *Rosto-pesquisadora*, um *Rosto-escritora*, um *Rosto-professora*, um *Rosto-mulher*... Algo se passou e persiste ressoando enquanto escrevo e aconteço, tentando extrair desse acontecimento o que ele tem de afirmativo e necessário a uma vida mais vigorosa. Algo como um “sempre” que não cessa de se inventar a despeito de mim. E que, entretanto, atravessa-me incessantemente, produzindo tensões para *des-figuração* do Rosto; e que, entretanto, e talvez por isso mesmo, alegra-me, despertando ganas de potência. Algo se passa desde a minha visada. Algo se passa desde a minha intromissão para produzir impossíveis na educação.

A conclusão, portanto, é que há duas forças capitais: o amor, que multiplica a espécie, e o nariz, que a subordina ao indivíduo. Procriação, equilíbrio.²¹¹

Relativamente ao nariz, ele está no meio da cara. A cara não é um Rosto. O Rosto encobre a cara. Mas não que haja um sujeito por detrás. O Rosto é um mapa: superfície de linhas, traços, formas... “uma geografia das forças e dos afetos”, refere Gil (apud OLIVEIRA, 2013). A cara só tem sentido porque pertence a um Rosto demarcado por ordenadas espaço-temporais. O papel do fisiognomista é decifrar essa geografia. A decifração confere-lhe autoridade. Decifrada e vulgarizada ela dá sentido às relações.

Também psicólogos ocuparam-se dessa empreitada, produzindo manuais de leitura dos gestos e corpos, como o livro “O corpo fala” lançado pelo psicólogo Pierre Weil e pelo comunicólogo Roland Tompakow nos anos 80. O livro instiga o leitor para conhecer a “fascinante linguagem do corpo humano”, a fim de “lidar melhor consigo mesmo e com os outros” (2013). Referindo-se à abundância de combinações possíveis, Weil e Tompakow apontam possibilidades para ampliar a compreensão dessa gramática corporal. Num sorriso resignado observaremos, referem os autores, uma composição na qual o músculo compressor do nariz, contraído, denota desgosto.

Segundo o cirurgião plástico Carlos Kerner, que entrevistei, o nariz é responsável pela simetria e harmonia da face. A cirurgia corretiva é feita com o objetivo de se conseguir um nariz perfeito ou, por outro modo, pode-se apenas esculpir um nariz similar ao de alguma celebridade, crendo o dono do novo nariz que as características do modelo possam ser apropriadas - ainda que a intervenção resulte numa estranheza do todo²¹². Assim, a rinoplastia pode mudar por completo a aparência de alguém, desencadeando o temor de tornar-se outro, tão ligado está o traço do nariz ao “traço de personalidade”, e ao Rosto. Na medicina chinesa o nariz é um microsistema que reflete a saúde geral do organismo, em especial do pulmão e do coração.

Pela posição de destaque que tem na cara, o nariz tem sido associado a marcas étnicas e sociais – traço de família; assim como objeto de caricatura, de sátira, de paródia, de derrisão. Pois, não apenas fisionomistas e psicólogos, mas também artistas têm se debruçado sobre o apêndice nasal. Capano (2010) refere que na Idade Média ter o nariz cortado era uma das maiores ofensas que se podia fazer a um inimigo. O nariz grande era associado, na Antigui-

²¹¹ MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias póstumas de Brás Cubas; Dom Casmurro**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 79.

²¹² Caso mais conhecido é o do *pop star* Michael Jackson.

dade, a um pênis avantajado. Assim como está presente em escritos da literatura não-oficial relacionado a augúrios e maus presságios.

Se, entretanto, abandonamos a perspectiva essencialista, encontraremos na literatura inumeráveis referências à saliência nasal: no grotesco absurdo conto de Gógol²¹³, o nariz deixa o rosto do seu dono e ganha vida própria, ficando o infeliz com a cara lisa e plana (o que dizer de uma cara que não tem centro?); no grotesco sublime de Edmond Rostand, o Cyrano de Bergerac²¹⁴ (1983) faz contrastar o nariz descomunal com a alma poética e apaixonada; na crônica de Luiz Fernando Veríssimo²¹⁵, o nariz é a máscara do riso que denuncia a rigidez do Rosto como, aliás, em Gógol, também. Há, ainda, o nariz do Governador Antônio Luiz da Câmara Coutinho, nariz de tucano, desnuda-o Gregório de Matos²¹⁶ que, também, descreve em tom burlesco o nariz da crioula Chica²¹⁷. Francisco Quevedo Villega²¹⁸ apresenta-nos a um nariz superlativo, qual um peixe espada, tão grande que a ele era um homem pregado. E não é possível esquecer o fantástico conto de fadas “Pinóquio”, um boneco de madeira cujo nariz funciona como termômetro da verdade. É um mecanismo de correção, mas igualmente potência de invenção de realidade como no Cyrano. Além de outros tantos que se rebelam, desarranjando a harmonia e a proporção da cara. Encontramos, pois, esses apêndices na literatura e fartamente nas artes plásticas - uma hipertrofia do nariz, rasgando o Rosto. E assim, mete-se ele onde não é chamado, problematizando o sujeito.

Martin afirma que

O nariz no meio da cara é a escama que torna impossível a heterogeneidade das perspectivas. Ele é um fundo orgânico que homogeneiza o recobrimento dos campos perceptivos, uma ponta que dá a orientação, a direção da visão, um vetor que desenha a escavação dos olhos no rosto: uma retração do abalo. [...]. O nariz no meio da cara é o princípio da rostidade, princípio de uma harmonia preestabelecida entre dois setores tornados indiscerníveis. Ele é o fundo sem fundo onde a semiótica divina se interpõe (MARTIN, 2000, p.104).

Simetria. Harmonia. Proporção. “Retração do abalo”. “Princípio de rostidade”. O que dá as ordenadas para a “escavação dos olhos”. Mas “[...] se o homem tem um destino, este será mais o de escapar ao Rosto, desfazer o Rosto e as rostificações, tornar-se imperceptível,

²¹³ GÓGOL, Nicolai. **O nariz & A terrível vingança**. CAVALIERE, Arlete. **A magia das máscaras**. São Paulo: USP, 1990. (Criação e Crítica, v. 4).

²¹⁴ ROSTAND, Edmond. **Cyrano de Bergerac**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

²¹⁵ VERISSIMO, Luís Fernando. **O nariz & outras crônicas**. 11. ed. São Paulo: Atica, 2004.

²¹⁶ MATOS, Gregório de. **Obras completas**. Salvador: Janaína, 1968. v. I, p. 220.

²¹⁷ Op. Cit. v. V, p. 156.

²¹⁸ FESTINI, Patrícia. **A língua poética do barroco espanhol**.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-02.html>>. Acesso em jun. 2012.

tornar-se clandestino” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 36). O nariz e o olfato é o que, no corpo, mais nos aproxima de um *devenir-animal*.

Rebento/Tudo que nasce é rebento/Tudo que brota, que vinga, que medra²¹⁹.

Em três capítulos tratei da variação das formas na cena educacional. Através da experimentação ousei caretear o Rosto e escutar movimentos clandestinos e de desarranjo na escola e na universidade. Também ousei provocar desarranjos. Fazer caretas me implicou convulsionar os traços do Rosto. Algumas vezes atuei como uma personagem da estética carnavalesca, rindo da minha tola vontade de tudo fixar. Com uma escrita ensaística tentei agarrar o que não cessa de se transformar enquanto escrevia. Sem explicações, contentei-me em traçar cartografias.

Estar estudante e professora na universidade lançou-me na direção de um modo de pesquisar radical porque enraizado com um modo vida. O que não foi fácil, considerando o acaso e a impermanência que transversalizavam o planejado, produzindo zonas de indiferenciação nas quais nexos e palavras se dissolviam. Igualmente custoso foi driblar a regulação normativa e judicativa que define um *Rosto-academia*. O desafio foi, então, jogar “entre” linhas, desviando-me da mera retórica enquanto compreendia e inventava um *pensamento-corpo* em *devenir-pesquisadora* - experimentação que se inventava a si mesma enquanto acontecendo.

Assim, joguei e provoquei jogadas, mas também levei rasteira: os hábitos da reconhecimento e a necessidade da representação não me abandonaram, exceto quanto na experimentação (no jogo jogante). Isso porque a escrita é traiçoeira. A polissemia da palavra abre tanto para fugas quanto para o Mesmo. Então, fui aos poucos me dando conta de que escrever na variação está no estilo com que se ensaia. O estilo liberta a língua das peias, compondo com o absurdo, o louco e o poético. Somente a escrita, enquanto escrevendo pode inventar o traço de um Rosto careteiro para produzir espaços clandestinos.

Seguir de modo intensivo requereu mudar de corpo, destruindo ordenações e variando, na medida em que não havia um plano de escrita dado *a priori*, mas uma composição que se inventava em nexos efetuados em palavras e num estilo, por um *pensamento-corpo*. Diz-se que alguém está variando quando enlouquece. Então, escrever na variação implica enlouquecer, ainda que em intervalos, já que a representação não deixa que a escrita se destrua comple-

²¹⁹ GIL, Gilberto. **Rebento**. Disponível em: <<http://letras.mus.br/gilberto-gil/522841/>>. Acesso em: abr. 2013.

tamente, porquanto ela mesma é uma forma da representação, sobretudo na academia. A escrita é uma produção estética e assim requer uma forma. A proposta ao ensaiar é capturar a intensidade, o que requer, muitas vezes, beirar linhas de morte. Mas talvez apenas a poesia, as artes plásticas e, sobretudo, a música e a dança possibilitem a vertigem de quase-morrer. Por isso, para driblar as forças molares que restringem o grau de variação da escrita na academia tentei escrever entre: a educação, a arte e a ciência.

As formas que atravessam a cena educacional sobremaneira produzem e mantêm políticas de reconhecimento, e não apenas na forma escrita. Um estado acontecido é o fim último das ações pedagógicas. Um regime de forças atua no sentido de manter num grau mínimo de variação uma *forma-academia*, uma *forma-escola*, uma *forma-professor*, uma *forma-escritor-pesquisador*, uma *forma-aula*, uma *forma-estudante*, uma *forma-curriculo*, uma *forma-texto*, ao tempo que modela corpos dóceis e úteis. A produção social das formas é igualmente a produção dos corpos. E logo é possível encontrá-los, os corpos, nas escolas e universidades, nas salas de aula, lassos, submissos e obedientes. Tanto que são esses mesmos corpos que fazem resistência às políticas de invenção porque cultivam a um só tempo a impotência e a onipotência quando separados daquilo que podem.

O labor das políticas da reconhecimento está em desenvolver tecnologias para fabricação do sujeito. Essa separação abre uma falta a ser preenchida pelos objetos de desejo que são, antes, objetos do consumo, representação “do poder” tomado na sua forma substantiva. Criase, por tal modo, uma falta absoluta apropriada pelas forças da reconhecimento, como necessidade de uma satisfação impossível já que direcionada a um objeto idealizado. Deste modo, a onipotência se instala como uma crença de tudo *poder-querer* ter, e a impotência segue como resultado de uma impossibilidade eterna de saciação. Neste caso, poder que nada tem a ver com efetuação de potência, mas como uma promessa de prazer e de empoderamento (FUGANTI, 2013).

A regulação das forças que investem em estruturas molares criam hierarquizações que distinguem, por exemplo, um *Rosto-professor* e um *Rosto-aluno* como organizações distintas e sempre em busca de um complementar. Mas como a variação não cessa de acontecer, contrafluxos provocam tensões que aumentam e mantêm em variação as formas. E quanto maior a variação, menor a carência porque a *des-figuração* intensifica a potência de acontecer em pensamento e em corpo, assim como a variação de si, sem a necessidade de uma satisfação que seja exterior à existência.

Por isso, as intensidades que produzem *des-figuração*, ou que se efetuam em ato e se modificam enquanto efetuando-se, não são toleradas. Não são toleradas na medida em que

enlouquecem as sintaxes organizadoras que nos referenciam – Rosto e corpo. Capturadas e debilitadas pela significação essas forças livres são submetidas a um sistema taxionômico que não cessa de se renovar, ampliando-se e subdividindo-se para que nada reste insubordinado. Assim são criadas as políticas de inclusão com a nossa cumplicidade. A dureza das formas é como um mundo sem devir e, por esta maneira, as forças capturadas são desinvestidas de sua potência transformadora.

Foram correntes, amarras, embrasamentos. Foram fortes demais²²⁰.

Meu percurso foi atravessado pelo riso, pelo indefinível, pelo acaso, pelas normas acadêmicas. Em cada trecho escrito percebo a possibilidade de ter ali permanecido. Pergunto-me porque segui. Primeiro porque tinha forte inclinação para experimentar um *pensamento-corpo* que eu desconhecia, motivada pelo riso carnalizado. O objetivo era dar um salto, desde a pesquisa do mestrado (FERRAZ, 2006) para a experimentação do riso – da sua imanência, do corpo grotesco. “Eu ia avançando, e sentia a alegria do inferno. E o inferno não é a tortura da dor! é a tortura de uma alegria” (LISPECTOR, 1998, p. 102).

Segundo porque nas várias versões que o projeto de doutorado tomava eu não tinha a clareza exigida sobre o “objeto da pesquisa”. Tinha intuições e o desejo de experimentar. Sempre com a determinação de não me afastar da vida, considerando o incômodo que tinha (e tenho) quanto ao pensamento universal abstrato que vige na academia e na escola. A vida escolar e universitária reparava-as e reparo-as tristes. Inquietava-me e inquieta-me o investimento na retórica desencarnada e a falta de vitalidade em corpo e pensamento. Há um desinvestimento na potência de acontecer e um investimento na estratificação social, cultural, política, econômica. Sobretudo econômica porque mesmo o conhecer é substantivado em conhecido para ser consumido. E logo incorporado a uma estética da reprodução.

Há o império das formas. E há fugas. Há o tempo. E “As antíteses conçoçam!” (BARROS, 2004, p. 49).

Nasci para administrar o à-toa/ o em vão/ o inútil²²¹.

Numa cultura que investe na estética da repetição (CALABRESE, 1999) vivemos a superabundância das más cópias, assim como a emergência imoderada dos simulacros. Ao

²²⁰ CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 8. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 77.

²²¹ BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 51.

esteta da repetição chamamos piratas. A arte da pirataria é por princípio um desvio e um perigo. Um pirata é um aventureiro, um falastrão de destino incerto. Sua arte resume-se na navegação imprecisa e no furto. O furtado deve permanecer na clandestinidade, assim como o pirata. Por isso a pirataria pode acabar resultando em invenção, ou na fabricação de arranjos inusitados e ainda não apropriados pela reconhecimento. Entretanto, as forças que atuam na dominação não cessam de expandir o mercado consumidor, validando o produzido enquanto produto. O desejo faltoso é o objeto dessa política de produção e de territorialização.

Na cena educacional a falta pode ser pensada na dimensão da “formação permanente” e nos vultosos investimentos feitos para aperfeiçoamento do *Rosto-professor*. Observamos uma rapinagem de conceitos que, todavia, não pode ser confundida com a desterritorialização destes. Obedece-se, antes, à repetição, na medida em que não tensionados pelo plano da imanência. Há, ainda, uma produção incessante de metodologias de ensino a serem aprendidas e reproduzidas para garantia da “qualidade da educação”.

Na academia, a retórica desencarnada tem supremacia sobre os corpos, supremacia sobre os desejos, supremacia sobre os devires. Esta é uma ação política de grande relevância, que denota erudição e confere privilégios. No conto “Teoria do Medalhão” (MACHADO DE ASSIS, 1962), um pai aconselha o filho na arte do discurso político:

Um discurso de metafísica política apaixona naturalmente os partidos e o público, chama os apartes e as respostas. E depois não obriga a pensar e descobrir. Nesse ramo do conhecimento humano tudo está achado, formulado, rotulado, encaixotado; é só prover os alforjes da memória. Em todo caso, não transcendas nunca os limites de uma invejável vulgaridade (p. 113).

Em se tratando da estética da repetição, na escola e na universidade são fartas as paráfrases de qualidade duvidável que desobrigam a pensar e a descobrir²²². Por artifício de linguagem e regime de forças, existem os discursos consensualmente validados e outros que surgem e se mantêm à sua margem. Mas desterritorializar ou “cometer” simulacros (e não apenas fabricá-los) também pode ser uma arte. Deleuze (1992) ousava uma “enrabada” ou “imaculada concepção”, fazendo filhos monstruosos por via não convencional nos filósofos que lia; Walter Benjamin produzia mosaicos de citações.

A universidade me ocupa desde o mestrado. Nela, o essencialismo do sujeito prevalece como regime de regulação de corpo e pensamento, via linguagem – assim como na escola.

²²² É frequente a solicitação de resumos e resenhas de textos para os estudantes como garantia de que o lido foi devidamente compreendido - estratégia que exemplifica os modos como se efetuam no cotidiano universitário as forças da reconhecimento. Os estudantes, por seu turno, não se furtam a usar da internet para garantia da “boa cópia”, sem o trabalho da análise e da síntese que lhe requer o professor para assegurar que as ideias do autor foram reproduzidas.

Um *Rosto-academia* sobressai-se, resultando em relações pouco produtivas do ponto de vista das potências gerativas de vida e mesmo de um pensamento vigoroso e radical, como posto no discurso da própria academia. A experimentação, traduzida em experimentalismos, diminui a capacidade de problematizar o fazer e a existência. Mas a diversidade e a complexidade da trama universitária não param de produzir tensões e forças livres, de tal sorte que o Rosto está sempre em risco.

Um risco tanto pode ser um sulco profundo, uma marca e um traço, como um perigo mais ou menos possível. Etimologicamente deriva do latim *riscum* ou *risicum* expressão associada à insegurança das antigas aventuras marítimas e, também, à ousadia e à fortuna. E logo que a experimentação pressupõe um risco, arriscar-se ou experimentar é, pois, pôr-se em perigo, lançar-se à própria sorte, aventurar-se, expor-se. E logo que pesquisar/educar pressupõe experimentar, a formação como *des-figuração* requer, por conseguinte, lançar-se à própria sorte, aventurar-se, *ex-por-se*. Isto vivenciei enquanto procurava compreender o meu lugar estudante/professora/pesquisadora/escritora - um “topos” como meio de imanência foi o que descobri e, assim, a produção e a conexão de potências que se efetuaram através de corpos (im)possíveis, de pensamentos não pensados, e da variação de mim mesma.

E o riso. Parti com o desejo de viver experiências risíveis. Não bem compreendia o caráter de imanência ao qual se referia Bakhtin (1999). Não bem compreendia porque esta compreensão se bastava nas minhas leituras. Compreender com o corpo é diferente. Pensar com o corpo é assustador e intenso. O riso está na variação e, também, num arrebatamento que não deixa pensar. O riso produz variação e potência. Produz alegria. Encontrei, pois, alegria.

Mas é certo que uma tese acadêmica requer a defesa de uma posição. Durante todo percurso desta pesquisa perguntei-me sobre este lugar. Como defender uma posição/lugar sem dogmatizá-los? Cartografando-os nos atravessamentos dos planos de imanência e de consistência; e produzindo conexões livres que apontem horizontes ou utopias. E qual a legitimidade de uma pesquisa/pesquisadora que defende utopias? Se pensada desde as políticas da reconhecimento, nenhuma. Se considerada desde políticas de invenção, nenhuma, também. Porque a legitimidade é um modo de apreciar as coisas a partir de critérios normativos. Então, o que estaria em jogo não seria a legitimidade, mas a possibilidade de, ao produzir utopias, produzir deslocamentos e tramar forças para resistir às políticas que reduzem as multiplicidades e as heterogeneidades com o objetivo de fixá-las.

Por tal modo de pensar, se há algo a defender em se tratando da educação é que esta seja abertura para experimentação de uma vida afirmativa, produtora de encadeamentos de potência; gerativa de corpos possíveis e impossíveis. Defendo, pois, a formação como *des-*

figuração e invenção: de micropolíticas, de micrológicas, de microrevoluções. Defendo a alegria na cena educacional.

Valete et plaudite.²²³

Narro as histórias que vivi, os encontros que tive, as viagens que viajei, os livros que li. Aprendi com Carlos Petrovich e com Vanda Machado que todo professor tem uma missão de grão. Preserva, pois, enquanto conta, canta e dança histórias, a memória da sua coletividade. Memória viva. Algo como fazia Pinóquio e o Cyrano.

Eu sou uma professora. Logo, compraz-me inventar histórias e narrá-las. Aprendi, ainda, que um bom narrador é um bom escutador, tem apurada a *escuta de bicho*, como uma lagartixa que repousa aparentemente letárgica sobre uma pedra e ao menor estalido reage. É somente por este estado de prontidão e de abertura que posso narrar, jogando com as forças em curso.

Concluo, finalmente, com notas do conto de Machado de Assis, “O segredo do Bonzo²²⁴: capítulo inédito de Fernão Mendes Pinto” (1962), valendo-me de uma paráfrase de má qualidade. Tanto Machado quanto Fernão Mendes Pinto compraziam-se em inventar histórias. Proponho, à vista disso, a ironia *machadiana* para dar a pensar sobre o “princípio da rostidade”.

Na nota C do livro “Papéis Avulsos”, o escritor adverte que não se trata de um mero *pastiche*²²⁵. E para “tornar a narração sincera” (p.306) atribui a narrativa ao português Fernão Mendes Pinto, num suposto capítulo intercalado no livro “Peregrinações”, século XVI, já que o considera como o “viajante escritor que tantas maravilhas disse” (p.306).

Pois, andavam a passeio, na cidade de Funchéu, capital do reino de Bungo, na China, ano de 1552, o dito Fernão Mendes Pinto e o estudioso nas artes médicas, Diogo Meireles, quando de repente deram com um homem que discursava para uma multidão, dizendo o seguinte:

Que ele não queria outra coisa mais do que afirmar a origem dos grilos, os quais procediam do ar e das folhas de coqueiro, na conjunção da lua nova; que esse descobrimento, impossível a quem não fosse como ele matemático, físico e filósofo, era fruto de dilatados anos de aplicação, experiência e estudo, trabalho e até perigos de vida; mas, enfim, estava feito, e tudo redundava

²²³ RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003. p. 97. – conclusão das comédias latinas: “Passai bem e aplaudi”.

²²⁴ “Sacerdote budista; dissimulado, sonso” (FERREIRA, 1999).

²²⁵ “Obra literária ou artística imitada servilmente de outra” (FERREIRA, 1999)

em glória do reino de Bungo, e especialmente da cidade de Funchéu, cujo filho era [...] (MACHADO DE ASSIS, 1962, p. 192).

Estarrecidos viram o homem ser ovacionado e levado ao alpendre de um mercador onde lhe encheram de presentes. Mais adiante não menos espantados ficaram ao deparar com uma outra multidão que aplaudia e também presenteava um sujeito que dizia ter descoberto, igualmente para a glória do reino de Bungo,

[...] o princípio da vida futura, quando a terra houvesse de ser inteiramente destruída, e era nada menos que uma certa gota de sangue de vaca; daí provinha a excelência da vaca para habitação das almas humanas e o ardor com que esse distinto animal era procurado por muitos homens à hora de morrer [...] (MACHADO DE ASSIS, 1962, p. 193).

Aconteceu encontrarem um tal Titané, alparqueiro, que lhes esclareceu estarem os homens cumprindo uma nova doutrina inventada por um bonzo. Doutrina que era confiada apenas àqueles que desejassem de coração a ela se filiar. Foram, então, Diogo Meireles, Fernando Mendes Pinto e Titané à casa do dito cujo.

O bonzo chamava-se Pomada²²⁶. Era um ancião de cento e oito anos. Depois de inúmeros rituais, confiou-lhes a doutrina:

a virtude e o saber tem duas existências paralelas, uma no sujeito que as possui, outra no espírito dos que o ouvem ou contemplam. Se puserdes as mais sublimes virtudes e os mais profundos conhecimentos em um sujeito solitário, remoto de todo contato com outros homens, é como se eles não existissem [...] ou, por outras palavras, não há espetáculo sem espectador . (p. 195).

E continuou: “[...] entendi que, se uma coisa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade, sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas a única necessária é a da opinião, não a da realidade que é apenas conveniente” (p.196).

Decidiram os três andarilhos, pela prática e divulgação da doutrina, conforme lhes foi ensinada. O alparqueiro divulgou notas sobre a qualidade das suas alparcas em toda costa de Malabar e da China. Dizia terem sido consideradas as primeiras do mundo, sendo inclusive indicado a receber um título de honra: “alparca do Estado”. Dispunha a fazer doação de cinquenta das ditas alparcas para os pobres. E com tal artimanha conseguiu vender muitas sandálias. O que não pareceu muito coerente com a doutrina já que tentara inculcar uma opinião que não possuía, e não uma qualidade que não possuía - esta, a essência da doutrina.

²²⁶ Ainda na Nota C Machado de Assis refere que seu bonzo chama-se Pomada e seus seguidores, pomadistas. Estas expressões, esclarece, alude a charlatão e charlatanismo.

Fernão Mendes Pinto numa *mise en scène* muito convincente tocou seu instrumento, que não dominava muito bem, para uma plateia que o ovacionou como um grande músico, dada à sua performance corporal. Nesta mesma época uma epidemia se alastrou pela cidade. A doença fazia inchar os narizes “tanto e tanto, que tomavam metade e mais da cara do paciente, e não só a punham horrenda, senão que era molesto carregar tamanho peso” (p. 201). Reunidos, os físicos reconheceram que a única saída era extrair os narizes. Entretanto, não encontrou consentimento dos narigudos que preferiam “o excesso à lacuna”. A tristeza se abateu sobre o reino e alguns tiraram a própria vida diante do funesto veredito. Diogo Merieles teve, então, uma ideia. Convocou físicos, filósofos, bonzos, autoridades e o povo, comunicando-lhes que sabia como resolver a questão: nada menos que “substituir o nariz achacado por um nariz são, mas de pura natureza metafísica, isto é, inacessível aos sentidos humanos, e, contudo tão verdadeiro ou mais do que o cortado; cura esta já praticada por ele em várias partes, e muito aceita aos físicos de Malabar” (p.202).

Por maior que fosse a resistência à ideia, o modo convicto com que falava Diogo Meireles foi convincente. Envergonhados do saber do médico, os filósofos ali presentes logo acharam os fundamentos para o remédio “visto não ser o homem toda outra coisa mais do que um produto da idealidade transcendental” (p.203).

E assim sucedeu:

Diogo Meireles desnarigava-os com muitíssima arte; e depois estendia delicadamente os dedos a uma caixa, onde fingia ter os narizes substitutos, colhia um e aplicava-os ao lugar vazio. Os enfermos, assim curados e supridos, olhavam uns para os outros, e não viam nada no lugar do órgão cortado; mas, certos e certíssimos de que ali estava o órgão substituto, e que este era inacessível aos sentidos humanos, não se davam por defraudados, e tornavam aos seus ofícios (p. 204).

Machado de Assis conclui o que seria a narrativa de Fernão Mendes Pinto com o inusitado fato de que os desnarigados continuavam a usar lenços para assoar.

Sim²²⁷

²²⁷ LISPECTOR, Clarisse. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 87.

referências

- ADRIEN, Werner. **Freaks: cinema of the bizarre**. London: Warner Books, 1976.
- AGUIAR, Moysés. **Psicodrama e emancipação: a escola Tietê**. São Paulo: Ágora, 2009
- _____. **Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama**. Campinas, Sp: Papirus, 1988.
- A SAGA do crepúsculo: Amanhecer (parte 2). Direção: Bill Condon. Produção: Wyck Godfrey, Stephenie Meyer, Karen Rosenfelt. Hollywood: Summit Entertainment, 2012. Filme (35mm), son., color. Título original: The Twilight Saga: Breaking Dawn – The final.
- AMORIM, Jonathan de Santana Miranda. **Um corpo estranho no currículo** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013.
- ARMONY, Adriana. A vingança do clichê: Nelson Rodrigues e a retórica do paradoxo. **Revista Brasileira** (Academia Brasileira de Letras), Fase VIII, 1(71):101-117, 2012. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/Revista%20Brasileira%2071%20-%20PROSA-01.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BALTRUSAITIS, Jurgis. **Aberrações: ensaio sobre a lenda das formas**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1999.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre o nada**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- _____. **Memórias inventadas: terceira infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.
- _____. O tema da minha poesia sou eu mesmo: entrevista concedida a André Luís Barros. **Jornal de Poesia**. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/barros04.html>>. Acesso em: 17 set. 2010.
- BECKETT, Samuel. **Eu não**. Tradução de Lúcia Rosa. Disponível em: <<http://teatrofantasma.blogspot.com.br/2012/11/eu-nao-de-samuel-beckett-traduzido-por.html>>. Acesso em: 03 mar. 2013.
- BIÃO, Armindo. Um léxico para a Etnocologia: proposta preliminar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ETNOCENOLOGIA, 5., 2007. Salvador. **Anais...** Salvador: Fast Design, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/93003704/An-a-Is>>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- BIBLIA SAGRADA. Tradução Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Balsa, 1966. Novo Testamento.
- BOAVISTA, Cristiana. Nelson Rodrigues e o teatro do desagradável: um olhar simbólico sobre a vida e obra do autor. In: Instituto Junguiano do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.jung-rj.com.br/artigos/nelson_rodrigues_e_o_teatro_do_desagradavel.htm>. Acesso em 02 jan. 2013.

BORGES, Jorge Luis. Do rigor na ciência [conto]. In: PEQUENA antologia para se ler Borges. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6977921/Jorge-Luis-Borges-Pequena-Antologia-para-ser-ler->>. Acesso em: 15 de fevereiro. 2010.

BRONDANI, Joice Aglae. **VARDA CHE BAUCCO! Transcursos fluviais de uma pesquisatriz:** Buffa, commedia dell'arte e manifestações espetaculares populares brasileiras. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

CALABRESE, Omar. **A idade neobarroca.** Lisboa: Ed70, 1999.

CAMPANO, Alejandro Daniel. Tres versiones satíricas sobre la nariz. **Gramma**, v. 21, n. 47, p. 6-15, 2010

CASTELLO, Luis A.; MÁRSILO, Claudia T. Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CYPRIANO, Fábio. **Pina Bausch.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Pedagogia dos monstros:** os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 23-60.

COMENIUS, Juan Amós. **Didática magna.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para eBooksBrasil.com. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

CYPRIANO, Fábio. **Pina Bausch.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990.** São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Francis Bacon:** lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Imanência: uma vida.** Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>>. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. **Lógica do sentido.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Nietzsche e a filosofia.** Rio de Janeiro: Rio, 1976.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze.** Entrevista com G. Deleuze. Brasília: Ministério de Educação, 2001. (TV Escola)

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed34, 1995.

_____. **Mil platôs 3:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed34, 1996.

_____. **Mil platôs 4:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed34, 1997a.

_____. **Mil platôs 5:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed34, 1997b.

_____. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed34, 1992.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo:** ensaio sobre as noções de poluição e tabu. Lisboa: 70, 1976.

DUARTE, Regina Horta. **Noites circenses:** espetáculos de circo e teatro em Minas Gerais no século XIX. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

ECO, Umberto. **História da feiura.** Rio de Janeiro: Record, 2007.

FARIA, Sheila S. de Castro. **O Cotidiano dos negros no Brasil escravista.** Madri, Fundación Tavera, 2005. Disponível em: <http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000209>. Acesso em: 10 dez. 2012.

FERRAZ, Ana Rita Queiroz. **Caminhar, encontrar e celebrar:** o riso e a arte bufa no projeto pedagógico de Carlos Roberto Petrovich. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Nove variações sobre temas nietzschianos.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Eletrônico:** século XXI. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Lexikon Informática, 1999.

FLORES, Victor Manuel Esteves. **Minimalismo e pós-minimalismo:** forma, anti-forma e corpo na obra de Robert Morris. : Covilhã, Portugal: Livros Labcom, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes. 2002.

_____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREAKS. Direção e produção: Tod Browning. Roteiro: Willis Goldbeck, Leon Gordon, Al Boasberg y Edgar Allan Wolf. Hollywood: Metro-Goldwing-Mayer, 1932. 1 DVD (64 min), son., color.

FREIRE, Roberto. É luta, é dança, é Capoeira. **Realidade.** Ano I, n. 11. p. 77-82. São Paulo: Abril, 1967.

FRIEDLER, Rasia. **Humor y teatro espontáneo.** El Colectivo. Compañía de Teatro Espontáneo. 06/07/2010. Disponível em: <<http://elcolectivo.cl/2010/07/06/humor-y-teatro-espontaneo-rasia-friedler/>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

FUGANTI, Luis. **Agenciamento**. Disponível em: <http://www.luizfuganti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74:agenciamento&catid=25:textos&Itemid=87>. Acesso em: 4 abr. 2013.

_____. **Aprendizado**.

Disponível em:

<http://www.luizfuganti.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=75:aprendizado>. Acesso em: 13 nov. 2012.

_____. **Corpo sem órgãos**. Palestra ministrada no Festival Contemporâneo de Dança, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IIwxWe_Tvo4>. Acesso em: 12 jan. 2013a.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. Devir-animal e educação. **Educação e Realidade**, 27(2):59-66, 2002.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação como deformação: esgotamento entre Nietzsche e Deleuze. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 9, n. 1, p. 135-159, 2009.

HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 2002.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. 5ª. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1979.

I CLOWNS (Les clowns). Direção: Frederico Fellini. Produção: RAI-Radio Televisione Italiana, Rome, O.R.T.F., Paris, Bavaria Films, Munich et Compagnia Leone Cinematografica, Rome. Roma: Italoaleggio, 1970. Filme (35 mm), son., color.

JAQUET, Chantal. **A força do corpo humano**. São Paulo: Annablume, 2010.

KAPPLER, Claude. **Monstruos, demonios y maravillas a fines de la edad media**. Madrid: AKAL, 1986.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

KAYSER, Wolfgang. **O grotesco: configuração na pintura e na literatura**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: conceito devir-criança. **Educação Pública**. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

LAPPONI, Maria Estela Galvão. **Corpo intruso_Zuleika Brit**: uma investigação cênica, visual e conceitual. Monografia (Curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LECLERC, Annie. **Palavra de mulher**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LINS, Daniel. Manguê's school ou por uma pedagogia rizomática. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1229-1256, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27277.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- LISPECTOR, Clarisse. **A legião estrangeira**. Rio de Janeiro: do Autor, 1964.
- _____. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, Arlindo. Anamorfoses cronotópicas ou a quarta dimensão da imagem. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem-máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Ed34, 1993. p.100-116.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Porto Alegre: L&PM, 1997.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. O segredo do Bonzo: capítulo inédito de Fernão Mendes Pinto. In: **Papéis Avulsos**. São Paulo: Mérito S.A, 1962.
- MACHADO, Michele Nicié dos Santos. A crueldade da Figura: Bacon, Beckett e a Boca. **Artefilosofia**, n. 6, p. 213-223, abr/2005. Disponível em: <http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_06/artefilosofia_06_05_musica_teatro_02_mic_helle_nicie_santos_machado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2013.
- MACHADO, Vanda; PETROVICH, Carlos Roberto. **Irê Ayó**: mitos afrobrasileiros. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MARTIN, Jean-Clet. **O olho do fora**. In: ALLEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Ed34, 2000
- MAILLARD, Chantal. **La razón estética**. Barcelona: Laertes, 1998.
- MARBACK, Guilherme; PIZZINI, Joel. O mago multimídia. In: _____. **Mostra Jodorowsky**. São Paulo: Serviço Social do Comércio, Centro Cultural Banco do Brasil, 2009.
- MIRANDA, José Bragança de. Sobre o feio: a segunda metade da arte. Ensaio. **Jornal de Letras**, outubro de 2007. Disponível em: <http://www.rae.com.pt/jbm_feio.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.
- MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- NANCY, Jean-Luc. **O intruso**. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- NASCIMENTO, Lyslei. Monstros no arquivo: esboço para uma teoria borgiana dos monstros. In: JEHA, Júlio (Org.). **Monstros e monstruosidades na literatura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007. p. 61-80.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Frederico. **Ditirambos de Diônisos**. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

NUNES, Silvia Balestreri. **Boal e Bene: contaminações para um teatro menor**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Acioli de. **As tentações do rosto-paisagem**. Rio de Janeiro: Corpo e Sociedade, 23 ago. 2010. Disponível em: <http://corpoesociedade.blogspot.com.br/2010/08/as-tentacoes-do-rosto-paisagem.html>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S.. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PERAZZO, Sérgio. **Ainda e sempre psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1994.

PINHEIRO, Marlene Soares. **A travessia do avesso: sob o signo do carnaval**. São Paulo: ANNABLUME, 1995.

RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

REÑONES, Albor Vives. **Do playback theatre ao teatro de criação**. São Paulo: Ágora, 2000.

_____. **O riso doído: atualizando o mito, o rito e o teatro grego**. São Paulo: Ágora, 2002.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença: Gilles Deleuze, o pensador nômade**. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: EDUSP, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____, (Org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 11-21.

SILVA, Fernando Manuel M. A. P. da. **Da literatura, do corpo e do corpo da literatura: Derridá, Deleuze e monstros do Renascimento**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Literatura e Poética Comparadas. Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não verbal. 51. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAMBRANO, Maria. **Filosofia y poesia.** Madrid: Fondo de Cultura Econômica, 2001.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção de leitura.** São Paulo: EDUC, 2000.