

DAVINA MARQUES

**EXPERIMENTAÇÕES:
deleu-guata-roseando a educação**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

2007

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Experimentações: deleu-guata-roseando a educação

Autora: Davina Marques

Orientador: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Davina Marques e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 30 de novembro de 2007.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antônio Carlos R. de Amorim – FE/UNICAMP

Dra. Ana Lucia de Godoy Pinheiro

Dra. Elenise Cristina Pires de Andrade

Prof. Dra. Áurea Maria Guimarães – FE/UNICAMP

2007

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Marques, Davina.
M648e Experimentações : deleu-guatta-roseando a educação / Davina Marques. –
Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Guattari, Felix, 1930- 3. Rosa, João
Guimarães, 1908-1967. 4. Educação. 5. Filosofia contemporânea – França. 6.
Filosofia francesa. 7. Literatura brasileira. 8. Experimentação. I. Gallo, Sílvio
Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

07-560/BFE

Título em inglês: Experimentations : deleu-guata-rosa talking education

Keywords: Deleuze, Gilles, 1925-1995 ; Guattari, Felix, 1930- ; Rosa, João Guimarães, 1908-1967; Education ;
Contemporary Philosophy – French ; Philosophy, French ; Brazilian literature ; Experimentation

Área de concentração: Filosofia da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo (Orientador)
Prof. Dr. Antônio Carlos Rodrigues Amorim
Prof^a. Dr.^a Ana Lúcia de Godoy Pinheiro
Prof^a. Dr.^a Elenise Cristina Pires de Andrade
Prof^a. Dr.^a Áurea Maria Guimarães

Data da defesa: 30/11/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : davinamarques@madrincasa.com

Resumo

Reafirmando as potências que existem na filosofia e na literatura, através de encontros entre textos de Gilles Deleuze-Félix Guattari e de contos de João Guimarães Rosa, este trabalho discute a educação como plano de imanência, como promotora de agenciamentos, como experimentação. Destacam-se também, neste texto, além de imanência e agenciamento, os conceitos de rizoma; territorialização/desterritorialização/reterritorialização; e rostidade. A discussão teórica é atravessada por textos literários que vibram os conceitos. A literatura pulsa criação, é ritmo que convida a. A arte, tão presente nos escritos de Deleuze-Guattari, atualiza também aqui os conceitos filosóficos, repetindo-os. Nessa repetição, em uma escrita-experimentação, repleta de movimentos, atravessada, que pulsa, que segue caminhos *tresloucados*, que faz fugir e agir, que evita um único rosto, reafirma-se a potência da educação. Cumprindo seu papel de dissertação de mestrado em Filosofia da Educação, o texto busca movimentar o nosso pensamento em uma área aberta, povoada por filósofos e artistas, que a atravessam com seus saberes. Por sugestão dos membros da banca examinadora, anexe à dissertação o filme-apresentação em DVD que fiz para a exposição deste trabalho no dia da defesa. Uma experimentação também, outra linguagem para falar desta e pensar a educação.

Palavras-chave: educação-experimentação, imanência, rizoma, agenciamento, rostidade.

Abstract

Reassuring the potentiality of philosophy and literature, through encounters of texts by Gilles Deleuze-Félix Guattari and short stories by João Guimarães Rosa, we have considered education as a plane of immanence, as a possibility of assemblage, as experimentation. Other philosophical concepts will be observed in education: rhizome, territorialization/deterritorialization/reterritorialization, and faciality. The theoretical argument will be related to literary texts which are connected to the concepts. Literature pulses creation, it is an inviting rhythm. Art, so present in Deleuze-Guattari's writings, actualizes the philosophical concepts, and it repeats them. In repetition, in an experimentation-writing, full of movements, crossings, pulsations, that follows surprising paths, that causes flight and acting, that avoids an only face, we can assure the potentiality of education. It is a master's dissertation in Philosophy of Education that aims to make our thoughts of education more open, by interconnecting philosophy and art, and the ways their specific knowledge is intertwined. A film-experimentation used to present this dissertation is attached to the written material, as suggested by the examining board.

Key-words: education-experimentation, immanence, rhizome, assemblage, faciality.

Para
Anna e Álvaro
sempre presentes

Agradeço

Aos amigos e aos familiares, pelo apoio, pelas leituras e pela presença.

Ao Sílvio, pela acolhida no Transversal e pela orientação.

Ao Antônio Carlos, à Elenise e à Ana, por apoiarem as experimentações.

Aos transversais, por fazerem o mundo girar.

Ao Edmilson, pelas primeiras desterritorializações.

Aos extudantes, pelas leituras e discussões em grupo.

*Aos meus professores, por fazerem os meus olhos brilhar
e me trazerem até aqui.*

A Idéia

Augusto dos Anjos

*De onde ela vem?! De que matéria bruta
Vem essa luz que sobre as nebulosas
Cai de incógnitas criptas misteriosas
Como as estalactites duma gruta?!*

*Vem da psicogenética e alta luta
Do feixe de moléculas nervosas,
Que, em desintegrações maravilhosas,
Delibera, e depois, quer e executa!*

*Vem do encéfalo absconso que a constringe,
Chega em seguida às cordas da laringe,
Tísica, tênue, mínima, raquítica...*

*Quebra a força centrípeta que a amarra,
Mas, de repente, e quase morta, esbarra
No molambo da língua paralítica.*

Sumário

<i>Resumo</i>	vi
<i>Dedicatória</i>	v
<i>Agradecimentos</i>	vi
<i>A Idéia, de Augusto dos Anjos</i>	vii
<i>Sumário</i>	viii
<i>Deleu-guata-rosear</i>	01
<i>Pirlimpsiquice e o Plano de Imanência</i>	11
<i>Rizoma e a Terceira Margem do Rio</i>	28
<i>Nhinhinha e o Sobrinho do Iauaretê em Desterritorialização</i>	39
<i>Agenciamentos de Brejeirinha</i>	57
<i>Rostidade no Espelho</i>	66
<i>Experimentações de Fita-Verde</i>	74
<i>Bibliografia</i>	82

deleu-guata-rosear

Leitura 2

*Livro bom, mesmo, é aquele de que às vezes interrompemos a leitura
para seguir — até onde? — uma entrelinha...*

Leitura interrompida?

Não.

Esta é a verdadeira leitura continuada.

Mário Quintana

Alguns autores têm a capacidade de fazer com que seus leitores se coloquem em movimento, em processo de mudança. São potências que arrastam, provocam e têm a possibilidade de desalojar. É o caso dos autores estudados neste trabalho: na literatura, a arte de João Guimarães Rosa; na filosofia, os escritos de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Não pretendo explicar nem dizer o que eles têm em comum. Como professora-leitora-pesquisadora, busco ferramentas para pensar as pessoas com quem trabalho, meus alunos, e aquilo que nos envolve, a educação. Este foi o primeiro desejo que me levou à academia.

O caminho percorrido trouxe-me, de maneira geral, mais perguntas que respostas. Porém, esses autores, ainda que não tenham escrito especificamente sobre educação, fazem vibrar interessantes conceitos, para os que aceitam o desafio de experimentá-los.

“(...) tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro encurtoso.” (ROSA, 2001a, p.111)

Em uma introdução ao pensamento de Gilles Deleuze, Gallo (2003) apresenta sua pretensão, qualificada de “não pequena”, de nos desalojar de falsas certezas. O autor acredita que Deleuze e Guattari têm essa possibilidade de potencializar o nosso pensamento e

“(...) de promover no leitor, educador, ou ao menos alguém preocupado com questões educacionais, essas conversações e guerrilhas consigo mesmo (...)” (GALLO, 2003, p.12)

Guerrilhas travadas, certezas ausentes.

Deleuze-Guattari cada vez mais próximos... Conceitos. E os meus laços com a

linguagem e com a literatura sempre me apontando para um mesmo autor, Guimarães Rosa... Fitas, afectos e perceptos. Sensações. Algo continua pulsando em nós. Algo transborda. Algo devém.

Ao final do meu segundo ano no Programa de Pós-Graduação, deixando-me atravessar também pelos “transversais”¹ e querendo aprender a ousar com esses colegas que tive o privilégio de conhecer, decidi apresentar um projeto alternativo para a minha dissertação de mestrado².

Este projeto reafirma as potências que existem na literatura e na filosofia, através de encontros entre textos de Gilles Deleuze-Félix Guattari e de João Guimarães Rosa. A partir de alguns conceitos previamente selecionados dos filósofos e de uma seleção de personagens do escritor brasileiro, busco linhas e cortes que ajudem a pensar a educação, os professores e os alunos.

O trabalho terá como suporte teórico os livros *O que é a Filosofia?*, *Mil Platôs e Kafka: por uma literatura menor*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, de onde serão selecionados os conceitos filosóficos de *plano de imanência*, *agenciamento*, *rizoma*, *desterritorialização*, *rostidade* e *experimentação*. Foi nestes livros que encontrei a possibilidade de ver a *educação* como imanência, como promotora de agenciamentos, como experimentação.

Deleuze e Guattari defendem que a arte, a ciência e a filosofia são potências do pensamento. O que escreveram juntos está recheado daquilo que chamam de bifurcações entre essas três potências, pois uma pode atravessar a outra. Pretendo bifurcar também, trabalhar no espaço entre a arte e a filosofia, traçar linhas e fazer cortes, deslocar, propor conexões, rizomar. De Guimarães Rosa empresto personagens que fazem parte de três de seus livros: *Primeiras Estórias*, *Estas Estórias* e *Ave, palavra*. Pretendo pulsar em outro plano. As linhas se cruzam e eu não sei precisar se é Deleuze-Guattari que me remetem a

¹ Grupo de estudiosos, formado em torno do Prof. Dr. Sílvio Gallo, com “o objetivo de desenvolver estudos e pesquisas na área de Filosofia Contemporânea, voltados para uma interface - direta ou indireta - com o campo da Educação. Reúne professores da FE-Unicamp, professores convidados de outras instituições, alunos de doutorado, mestrado e graduação em Educação (Pedagogia) e Filosofia e áreas afins. Parte-se do princípio epistemológico de que Filosofia e Educação são áreas autônomas de saber que podem ser atravessadas transversalmente, com contribuições originais para ambos os campos.” (texto capturado do *sítio* do grupo, disponível em < www.fe.unicamp.br/dis/ >. Acesso em 26/02/2007).

² Meu projeto inicial pretendia confrontar uma formação marxista e as leituras mais contemporâneas que fazia em um grupo de estudos sobre currículo, sob coordenação do professor Edmilson de Castro, hoje no Espaço Atual (www.espacoatual.com.br).

Rosa, ou se é o contrário. Só entendo que os textos que selecionei da literatura vibram conceitos deleuzeanos.

Nesta dissertação, o desejo é aquilo que permite fazer as pontes e cruzar as intensidades da filosofia, da literatura e da educação: o meu desejo, as minhas experimentações. Por isso, o título deste trabalho: experimentações. Potência na educação.

Neste caminho ousado que pretendo seguir, não consigo deixar de pensar em certas afirmações. Diz Gallo, “*pensar a educação pode ser algo perigoso*” (GALLO, 2003, p.17); diz Riobaldo, “*Viver é muito perigoso...*” (ROSA, 1988, p.17); dizem Deleuze e Guattari, há “*perigos próprios a cada linha*” que nos compõe (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.80). Avalio os meus perigos. Não quero usar Rosa para “ilustrar” Deleuze-Guattari. Muito menos usar Deleuze-Guattari para “explicar” Rosa. Quero que conceitos e personagens vibrem. Quero movimentá-los na discussão sobre educação. Quero que o texto pulse imanência.

Farei cortes, permitirei atravessamentos, para que a arte e a literatura ecoem no plano de imanência educação. E, sabendo das dificuldades desta escrita em três eixos, permito digressões, inserções de lembranças, de aforismos que escrevi³, de questões que me afetem ou já me afetaram, a partir dos elementos selecionados na escrita desses autores. Que se encontrem intercessores neste processo de experimentação.

Esta é uma narrativa-dissertação que flui não flui. Deleu-guata-rosear a educação. Narrativa-rizoma que vai de um lugar para outro e continua sendo este. Narrativa-colagem. Uma escrita que se interrompe e que se permite ser atravessada por Deleuze-Guattari-Rosa e outros eus. Narrativa-bricolagem. Seria possível inventar um outro jeito de escrever, que escapasse ao modelo de dissertação? É permitido fazer uma dissertação em um outro formato? Escrita-experimentação.

Narrativa esquizofrênica, que não explica os atravessamentos.

O senhor que me lê me organiza (?) (!?) (.), ou melhor, permite?

“(...) Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. (...) Eu estou contando assim, porque é meu jeito de contar.” (ROSA, 1988, p.82)

³ Os aforismos vêm seguidos do trecho da obra que os inspirou.

Cada trecho pensado, escolhido, produzindo este. Um texto que empresta, rouba e caminha, rizomando-se. Um *patchwork* de expressão. Em travessura acadêmica aponto as marcas em citações múltiplas. Que o leitor me atravesse também com outros tantos desvios.

Dividi esta dissertação em partes, com a expectativa de que elas possam ser lidas por “várias entradas”, como disseram Deleuze e Guattari sobre a obra de Franz Kafka, ou ainda sobre o livro *Mil Platôs*. Sem hierarquia, sem capítulos numerados, personagens de Guimarães Rosa atravessam os conceitos dos filósofos franceses, e são atravessados por eles. Desejo de, como o Menino, de *Primeiras Estórias*,

“(…) *ver ainda mais vivido — as novas tantas coisas*” (ROSA, 2003, p.51).

Por sugestão dos membros da banca examinadora, anexe à dissertação o filme-apresentação que fiz para a exposição deste trabalho no dia da defesa. Uma experimentação também, outra linguagem para falar desta e pensar a educação.

Pensar a educação deleu-guata-roseanamente, perceber, estranhar, deslocar-se, devir, produzir linhas de fuga. Pensar os alunos, deixar de vê-los como um bloco, todos transformados em *um*, despersonalizando-os (quando se diz: “a *classe* é assim”, torna-se homogêneo aquilo que não é). Percebê-los como multiplicidades.

Pensar a educação intensificando sensações. Diferir.

“(…) *Eu sei que isto que estou dizendo é difícil, muito entrançado. Mas o senhor vai avante. Invejo é a instrução que o senhor tem. Eu queria decifrar as coisas que são importantes. E estou contando não é uma vida de sertanejo, seja se for jagunço, mas a matéria vertente. Queria entender do medo e da coragem, e da gã que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder. O que induz a gente para más ações estranhas é que a gente está pertinho do que é nosso, por direito, e não sabe, não sabe, não sabe!*” (ROSA, 1988, p.83-84)

Deleuze e Guattari dizem que não há algo a decifrar, não há algo por trás das coisas e das pessoas. Somos, professores e alunos, linhas. Linhas que se conectam, que se cruzam, que se complementam, que seguem múltiplos caminhos.

“(…) *somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de*

escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou de infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas escritas (...)” (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.66)

Somos linhas e a todo momento nos deparamos com linhas de segmentação dura.

Aforismo 01:

A escola é de segmentação dura e trabalha a partir de binarismos, não por multiplicidades. A segmentação dura, através, por exemplo, de uma disciplina rígida, tenta impedir as linhas de fuga.

DELEUZE-GUATTARI, 2004 - p.89

Ser linha e experimentar direções, formas e intensidades. Há linhas que não se deixam aprisionar (as de fuga), mas há as que amarram e levam à segmentação dura (dos territórios). Persistir desejanste como professora, desejanste de fuga. Escapar ao rosto único de professora. Ficar sem rosto. Não se reduzir a.

Aforismo 02:

Não conformidade. Impedir-se de se reduzir à correlação biunívoca que a máquina-escola oferece: professor X aluno. Não se introduzir em um rosto. Possuir um: um rosto não-conforme. Desviar. Devir.

DELEUZE-GUATTARI, 2004 - p.44-45

Sei que não há em Deleuze-Guattari-Rosa a proposta de trocar um modelo pelo outro, mas um desejo de buscar a potência daquilo que não se deixou aprisionar. Por isso, não há respostas e caminhos únicos. Certamente haverá outras indagações.

Deleuze, ao criticar os modelos transcendententes, baseados em uma essência do sujeito, não propõe em seu lugar o “pode tudo”:

“(...) Hoje em dia tornou-se corriqueiro observar a falência dos sistemas, a impossibilidade de fazer sistema, em virtude da diversidade dos saberes (“não se está mais no século XIX...”). Essa idéia tem dois inconvenientes: já não se concebe um trabalho sério senão sobre pequenas séries muito localizadas e determinadas; e, pior ainda, confia-se o que é mais amplo a um não-trabalho de visionário onde cada um pode dizer qualquer coisa. (...) O que eu e Guattari chamamos de rizoma é precisamente um caso de sistema aberto. (...) Um sistema é um conjunto de conceitos. Um sistema é aberto quando os conceitos são relacionados a circunstâncias, e não mais a essências. Mas, por um lado, os conceitos não são dados prontos, eles não preexistem: é preciso inventar, criar os conceitos, e nisso há tanta criação quando na arte ou na ciência. (...) os conceitos não são generalidades à moda da época. Ao contrário, são singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento ordinários (...)” (DELEUZE, 2006, p.45)

Estabelecer relações com circunstâncias, pensar problemas que não conseguimos resolver a partir dos paradigmas existentes. Aliás, pensar sem paradigmas. Pensar por conceitos movimentando o pensar a educação: conceitos sintagmáticos (não paradigmas), conectivos (não projetivos), vicinais (não hierárquicos) e consistentes (não referenciais) (DELEUZE, 2004b, p.119).

Permitir movimentos, fluxos.

Lembrança de uma professora-aluna 01(2001)⁴:

“(...) Parece muito claro que, havendo a possibilidade (e existe na minha escola!), devemos caminhar no sentido da implementação de um currículo aberto e, para tanto, é preciso investir na formação e na capacitação dos profissionais, através de cursos, leituras e debates; reavaliar a viabilidade de participação dos colegas; rever materiais, propostas e atividades na escola hoje. Há espaço para repensar a escola hoje. As cabeças pensantes devem

⁴ Trecho do primeiro texto que escrevi no grupo de estudo sobre currículo, em abril de 2001.

ocupar esse espaço! E agir!”

Conformar-se em não atingir a maioria, não criar um modelo a ser copiado. Lembra-nos Nuno Fadigas:

“(...) Pensar é repetir diferencialmente a tradição. (...) é deixar-me atravessar por (...), é deixar-me tocar por (...).” (FADIGAS, 2003, p.58)

Deixar-se tocar, travessia. Repetir em busca do novo. Seguir caminhos tresloucados como Fita-Verde, em “Fita Verde no Cabelo (Nova velha história)”, de João Guimarães Rosa, do livro *Ave Palavra*:

“Havia uma aldeia em algum lugar, nem maior nem menor, com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo.

Sua mãe mandara-a, com um cesto e um pote, à avó, que a amava, a uma outra e quase igualzinha aldeia. Fita-Verde partiu, sobre logo, ela a linda, tudo era uma vez. O pote continha doce em calda, e o cesto estava vazio, que para buscar framboesas.

Daí, que, indo, no atravessar o bosque, viu só lenhadores, que por lá lenhavam; mas o lobo nenhum, desconhecido nem peludo. Pois os lenhadores tinham exterminado o lobo. Então, ela, mesma, era quem se dizia: — “Vou à vovó, com cesto e pote, e a fita verde no cabelo, o tanto que a mamãe mandou.” A aldeia e a casa esperando-a acolá, depois daquele moinho, que a gente pensa que vê, e das horas, que a gente não vê que não são.

E ela mesma resolveu tomar este caminho de cá, louco e longo, e não o outro, encurtoso. Saiu, atrás de suas asas ligeiras, sua sombra também vindo-lhe correndo, em pós. Divertia-se com ver as avelãs do chão não voarem, com inalcançar essas borboletas nunca em buquê nem em botão, e com ignorar se cada uma em seu lugar as plebeínnhas

flores, princesinhas e incomuns, quando a gente tanto por elas passa. Vinha sobejadamente.

Demorou, para dar com a avó em casa, que assim lhe respondeu, quando ela, toque, toque, bateu:

— “*Quem é?*”

— “*Sou eu...*” — e Fita-Verde descansou a voz. — “*Sou sua linda netinha, com cesto e pote, com a fita no cabelo, que a mamãe me mandou.*”

Vai, a avó, difícil disse: — “Puxa o ferrolho de pau da porta, entra e abre. Deus te abençoe.”

Fita-Verde assim fez, e entrou e olhou.

A avó estava na cama, rebuçada e só. Devia, para falar agagado e fraco e rouco, assim, de ter apanhado um ruim defluxo. Dizendo: — “Depõe o pote e o cesto na arca, e vem para perto de mim, enquanto é tempo.”

Mas agora Fita-Verde se espantava, além de entristecer-se de ver que perdera em caminho sua grande fita verde no cabelo atada; e estava suada, com enorme fome de almoço. Ela perguntou:

— “*Vovozinha, que braços tão magros, os seus, e que mãos tão trementes!*”

— “*É porque não vou poder mais te abraçar, minha neta...*” — a avó murmurou.

— “*Vovozinha, mas que lábios, ai, tão arroxeados!*”

— “*É porque não vou nunca mais poder te beijar, minha neta...*” — a avó suspirou.

— “*Vovozinha, e que olhos tão fundos e parados, nesse rosto encovado, pálido?*”

— “*É porque já não te estou vendo, nunca mais, minha netinha...*” — a avó ainda gemeu.

Fita-Verde mais se assustou, como se fosse ter juízo pela primeira vez. Gritou: — “Vovozinha, eu tenho medo do Lobo!”

Mas a avó não estava mais lá, sendo que demasiado ausente, a não ser pelo frio, triste e tão repentino corpo.” (ROSA, 2001a, p.110-112)

Muitas e quase iguaizinhas escolas. Cestos cheios. Lobos. Professores, professoras, alunos e alunas nascendo, crescendo e velhando. Fita-Verde se divertindo em seu caminho outro, escolhido. Desejo. Um cesto vazio para buscar framboesas. Asas ligeiras. Inalcançáveis borboletas.

Uma fita que enfeita e não amarra. Educação-enfeite. Amarração educacional que se faz para depois pervertê-la. Enfeitar. Atiçar. Enfeitiçar.

Aforismo 03:

Pensar educação que não se prenda a regulamentações, mas que possibilite viagens iniciáticas e experimentação.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.32

Uma fita que pode, inclusive, se perder. Perder-se no processo da educação.

Aforismo 04:

Ao invés de criar escolas alternativas, buscar alternativas na educação. Aproveitar que algo sempre escapa.

DELEUZE-GUATTARI, 2004 - p.96

Pirlimpsiquice e o Plano de Imanência

Em “Pirlimpisquice”, conto roseano de *Primeiras Estórias*, o narrador conta sobre um evento marcante na sua vida escolar: uma peça teatral. Experiência na imanência.

O teatro, que fascina e atrai adultos e crianças, nas escolas, até hoje, é utilizado como atividade de grupo, como trabalho em equipe, como exercício corporal e de leitura, para experiência estética e cultural. Os tantos movimentos de captura da educação.

Neste conto, por escapar aos estudos da noite, a atividade despertou inveja e críticas, pois o ensaio diário “*roubava ao ensino*” (ROSA, 2003, p.91) e até prejudicava o futebol. Conflitos.

O professor de corografia e história-pátria, Dr. Perdigão, tinha como objetivos mostrar que “*longa é a arte e breve a vida*” e que “*representar é (...) viver além dos levianos sentimentos, na verdadeira dignidade*”. Exigia “*decoro e firmeza*” dos bons alunos selecionados, “*sempre dúcteis*” ao seu ensinamento (Ibidem, p.89-90).

“(...) cada um teve de ler do texto alguma passagem, extraindo de si a melhor bonita voz, que pudesse; leu-se desabaladamente.”
(Ibidem, p.87)

O narrador, que não era tão bom ator, mas era aplicado, foi incumbido de fazer o “ponto” e ajudar nos ensaios, ajudando os colegas a decorar suas falas.

Os alunos selecionados para os papéis principais, brigados na vida real, fizeram as pazes, “tocaram de bem”, e decidiram juntos:

“— *Ninguém conta nada aos outros, do drama!*” (Ibidem, p.87)

A delícia do conto começa aqui, com as dificuldades de se guardar o segredo. Os meninos se viram envolvidos em um novo projeto:

“(...) teve-se dúvida. Se os outros alunos se embolassem, para à força quererem fazer a gente contar a história do drama? Dois deles preocupavam-nos, fortes, dos maiores dos internos, não pegados para o teatrinho por mal-comportados incorrigíveis! Tãozão e o Mão-na-Lata (...). E um, cá, teve a idéia. Precisávamos de imaginar, depressa, alguma outra estória, mais inventada, que íamos falsamente contar, embaindo os demais no engano.”
(Ibidem, p.88)

Em situação de imanência cria-se uma nova história.

Criar na educação.

E na filosofia?

Aprendi com Gilles Deleuze e Félix Guattari, na primeira parte do livro *O que é a filosofia?*, que a filosofia é exatamente a ação de criar conceitos, e que, ao criar seu conceito, o filósofo trabalha ainda com outros dois elementos: o plano de imanência e os personagens conceituais.

Entender esses elementos exige de nós abertura. Aquele que não for capaz de se deixar levar por caminhos outros não consegue acompanhar esses dois filósofos franceses. Seguir por linhas desconhecidas, por poucos exploradas, faz parte de um processo de pensar que eles chamam de “experimentação tateante”. Para eles, não existe nada de universal, de transcendente. Medo do lobo. Ou da ausência de um. É possível, dizem eles, que se retorne com os olhos vermelhos (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.58), mas penso que vale a pena tentar.

Mergulhos no caos-potência. Mergulho no texto:

“(...) consideremos um campo de experiência tomado como mundo real, não mais com relação a um eu, mas com relação a um simples “há...”. Há, nesse momento, um mundo calmo e repousante. Surge, de repente, um rosto assustado que olha alguma coisa fora do campo. (...)” (Ibidem, p.28)

De onde vem o susto? Tombo na armadilha da imagem que remete a.

Brincando com as palavras imagino o rosto de um filósofo tomado por um problema, “há...”. Ele tenta resolvê-lo e em seu pensar sobrevoa um campo, “o mundo calmo e repousante”. Algo chama sua atenção. O sobrevôo lhe permite observar movimentos infinitos que vêm em ondas. Ele sente que precisa traçar um corte nesse pensar, ou apenas deseja fazê-lo. Estabelece zonas de vizinhança, ordenadas intensivas, e cria um *conceito*, o seu conceito, assinado por ele. Como o “cogito”, de Descartes. Desta maneira o filósofo interfere no mundo.

“Aquilo (...) foi de Oh. (...) Ao que sei, que se saiba, ninguém soube sozinho direito o que houve.” (ROSA, 2003, p.86)

Segundo Deleuze e Guattari, o que caracteriza o caos é “a impossibilidade de uma relação entre duas determinações” (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.59).

Ou ainda:

“(...) Define-se o caos (...) pela velocidade infinita com a qual se dissipa toda forma que nele se esboça. É um vazio que não é um nada, mas um virtual, contendo todas as partículas possíveis e suscitando todas as formas possíveis que surgem para desaparecer logo em seguida, sem consistência nem referência, sem consequência. É uma velocidade infinita de nascimento e de esvanecimento.” (Ibidem, p.153)

Criar um conceito filosófico significa perceber e traçar um corte no caos-potência do pensamento, é não se perder. É ser capaz de estabelecer a relação entre duas determinações antes não pensadas. O filósofo cria o conceito em um *plano de imanência* traçado por ele.

É possível compreender, então, por que Deleuze e Guattari chamam o plano de imanência de “pré-filosófico”. Simplesmente observar ou apontar um plano não é fazer filosofia. Ainda que eu perceba o plano de imanência da educação, isso não quer dizer que faça filosofia, ou filosofia da educação. É preciso criar sobre esse plano, criar no plano. A filosofia é a arte de criar conceitos e sem essa criação ela não existe. Também não é possível dizer que o plano, de movimentos do infinito, esteja em algum lugar, pronto, estático, esperando para ser “utilizado”. O plano de imanência chamado educação não é algo estático, localizável em algum “lugar”.

Lembrança de uma professora-aluna 02 (2005)⁵:

“(...) Antes, a chave de leitura humanista parecia dar conta de nossas crises. Havia algo a buscar: o homem inteiro, livre, racional. A razão, a objetividade, a lógica, a ordem, eram palavras fundamentais em uma discussão sobre a escola. Hoje o mundo mudou e parece que o olhar humanista não é suficiente para que se faça uma leitura adequada das relações sociais.

⁵ Parte de texto escrito para o curso do prof. Edmilson Castro.

A teoria crítica, de base marxiana, nos ensinou a ver as relações de poder a partir de uma base material, econômica. Passamos a compreender as relações sociais como lutas de classe. Deveríamos lutar por uma emancipação. A classe dominada deveria adquirir meios (entre eles o conhecimento) para chegar ao poder. Haveria assim uma solução, uma síntese, um consenso. Com Foucault, percebemos que o conflito está na base de todas as relações, mas não se resolve. Aprendemos com ele que as verdades que sempre defendemos não passam de discursos e que, portanto, são construções. Além disso, existe um jogo nas relações, um jogo de poder, que não é central, homogêneo, intencional, ideológico, de cima para baixo. Interessa a esse autor tomar o poder pelas extremidades, buscar efetividade, apontar heterogeneidades, capilaridades, procurar em outros níveis, revelar aparelhos de poder.

Em seu livro “Em defesa da sociedade”, Foucault deixa bem claro que essas são suas preocupações “metodológicas”. Ele prefere observar a definir, mas aponta o poder como guerra⁶, como um enfrentamento constante. E o enfrentamento é rotina na escola.

Se, por um lado, destrói-se a idéia do professor salvador (redentor, que “salva as criancinhas”) e isso tira um grande peso das nossas costas; por outro lado, coloca-se em nossas mãos a certeza de que são as nossas escolhas que criam os discursos e as subjetividades. A própria realidade é um discurso. Neste sentido, o texto de Larrosa “O enigma da infância” é extremamente provocativo e revelador: “O sujeito do reconhecimento é aquele que não é capaz de ver outra coisa senão a si mesmo, aquele que percebe o que lhe vai ao encontro a partir do que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja e do que espera. O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida”. Ele advoga, ao contrário,

⁶ Em oposição a um discurso filosófico-jurídico em que as relações de poder são centradas nas idéias de lei, unidade, sujeito (via contrato), Foucault (2000) apresenta um modelo histórico-político baseado em técnicas, heterogeneidade, efeitos de sujeição. Este surge nos discursos apagados, escondidos, com locutores populares e anônimos.

que permitamos que o sujeito da experiência venha à tona e que aprendamos a conviver melhor com o devir. É necessário ter mais abertura ao inesperado.”

Abrir-se ao inesperado. Ao inesperado imanente.

Dentro do plano traçado pelo professor, surgem outras possibilidades. No caso do conto de Rosa, os alunos criam uma outra história.

Mas antes de retomarmos o conto, talvez ainda seja interessante nos demorarmos um pouco mais nas palavras “plano” e “imanência”. Busquei o dicionário. No mundo da educação, a palavra ‘plano’ é algo corriqueiro (plano de aula, planejamento de turma, de série, de disciplina...) e seu significado parece paralisante. Plano como tarefa burocrática. Não se parece em nada com a proposta de Deleuze e Guattari.

Do Dicionário Aurélio, selecionei duas entradas:

“(...)5. Qualquer superfície plana limitada, tomada isoladamente ou em relação a outros. (...) 18. Geom. Superfície que contém inteiramente qualquer reta que une dois de seus pontos.” (AURÉLIO, 1986, p.1344)

Enquanto as outras entradas me remetiam a uma idéia de projeto, estas foram as que me fizeram pensar em traçado, que é o que nos pedem os filósofos: é preciso *traçar* um plano. Porém, detecto problemas. O plano de imanência não é uma “superfície”. Logo na primeira página do capítulo “Plano de Imanência”, Deleuze e Guattari apresentam-no como:

“(...) Uno-Todo ilimitado (...). É uma mesa, um platô, uma taça. É um plano de consistência ou, mais exatamente, o plano de imanência dos conceitos, o planômeno.(...)” (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.51)

Mesmo quando se referem a mesa, platô, taça, há algo que vai além. A proposta é nova, mas as palavras são comuns, até bastante desgastadas. Desviar-se do uso cotidiano das palavras. Buscar. A história de Chapeuzinho Vermelho. Perceber o novo naquilo que se repete – não é isso que fazem os filósofos e artistas? Guimarães Rosa: Fita-Verde em Chapeuzinho. O novo no velho. Perceber o que Deleuze e Guattari estão criando...

Um vocábulo se destaca na citação anterior: *planômeno*. Talvez essa fosse a melhor

palavra para indicar o que pensam os filósofos franceses, porque escapa a um termo de uso cotidiano, principalmente na educação: plano. Só encontrei a palavra “planômeno” no Dicionário Houaiss:

“(...) Conjunto que reúne todos os organismos que se encontram desde a superfície até o fundo dos mares, rios e lagos, quer nadem, andem sobre os leitos ou vagueiem com as correntezas. Etimo – do grego: que está sendo locado de maneira errante, que se move sem direção.”
(HOUAISS, 2001, p.2234)

Parece que *planômeno* de imanência seria uma forma mais aproximada, em português, daquilo que Deleuze e Guattari chamam de um todo ilimitado, uma vaga (onda) que enrola e desenrola conceitos, movimentos infinitos, meio fluido onde se move o pensamento, sem superfície ou volume, fractal, horizonte independente dos acontecimentos, gigantesco tear, variação pura, intuições, algo a ser povoado, solo da filosofia (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.51-58). Um “há...”. O plano de imanência tem a profundidade que o planômeno contempla: “da superfície ao fundo”. Destaco ainda, na definição de Houaiss, as palavras “vagueiam”, “de maneira errante, que se move sem direção”. Educação com essas características.

Entretanto, mais importante do que plano ou planômeno é a outra palavra proposta pelos filósofos nesse sintagma, exatamente a última: imanência. Afinal, não se trata de qualquer plano. Deleuze e Guattari falam em plano de *imanência*. Eles rompem com a transcendência. E isso nos assusta. Tão acostumados estamos com a idéia de uma educação transcendente, idealizada. Medo do lobo. Ou da falta da fita, que garante, segura. Mas não há mais lobo.

Aforismo 05:

Sobre o medo do lobo. Se o uno é todo, o lobo faz parte. Pensar a representação em oposição a é ficar no dualismo. Ignorar o lobo? Não. Diminuir seu tamanho – até deixar de ser mau. Devir-lobo – ser lobo, matilha. Rosa, Iauaretê: o onçar de onça da onça do homem-onça. Chico Buarque de Holanda, Chapeuzinho Amarelo: lobo-lobo-bo-bo-bolo-bolo...

Se a transcendência antes nos remetia a um mundo ideal, “à existência, real ou fictícia, de uma dimensão externa” (HOUAISS, 2001, p.2234), a imanência é atributo pertencente à substância em sua interioridade, inerente ao mundo concreto, à realidade material em sua concretude. Poderíamos dizer: “delimitar a *imanência*”, se for difícil “traçar o plano”. Educação - plano de imanência. Educação-imanência.

À medida que o tempo passava, no conto, os alunos se viram envolvidos cada vez mais com a nova narrativa, a inventada:

“(...) a outra história, por nós tramada, prosseguia, aumentava, nunca terminava, com singulares-em-extraordinários episódios, que um ou outro vinha e propunha: o “fuzilado”, o “trem de duelo”, a máscara: “fuça de cachorro”, e, principalmente, o “estouro da bomba”. Ouviam, gostavam, exigiam mais. (...) entre nós, era a “nossa estória”, que, às vezes, chegávamos a preferir à outra, a “estória de verdade”, do drama.” (Ibidem, p.89)

Havia, porém, “*tempos e contratempos*” e os de fora do teatro começaram, de repente, a chamar os artistas de impostores, porque ficaram sabendo da “*verdadeira estória do drama*”:

“(...) De fato, circulava outra versão, completa, e por sinal bem aprontada, mas de todo mentirosa. Quem a espalhara? (...) O Gamboa (...). Repetíamos, então, sem cessar, a nossa estória, com forte cunho de sinceridade.” (Ibidem, p.90)

Assim, havia três histórias: a primeira – da peça escolhida pelo professor, a segunda – inventada pelos atores para esconder a da peça, e a terceira – inventada pelo Gamboa, para desmerecer os artistas. O concreto e as linhas que o atravessam.

O plano de imanência diz algo do concreto, não existe fora da filosofia e é instaurado por ela. No exercício de pensar, perigoso porque tem conseqüências, porque “não pensamos sem nos tornarmos outras coisas” (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.59), o filósofo cria seu conceito.

Como características do conceito, em linhas muito gerais, é possível destacar: 1. o conceito é *assinatura* (por exemplo, o cogito é “de” Descartes, criação sua); 2. é

multiplicidade (porque diversos elementos o compõem, também múltiplos); 3. é *problematicidade* (remete a um problema); 4. é *heterogênesse* (ordena-se por zonas de vizinhança com outros conceitos); 5. é *devir* (porque tem historicidade, mas não é história); 6. é *incorporal* (porque é sobrevôo, porque se efetua ou se encarna nos corpos, mas não é estado nem efeito); 7. é *absoluto* (por causa da condensação que opera e pelo lugar que ocupa) e *relativo* (a seus próprios componentes, seus problemas)⁷.

O conceito não é uma proposição, não tem a pretensão de “definir”. Ele cria uma realidade, gera acontecimentos. Deleuze e Guattari apresentam Platão como exemplo. Ele dizia que deveríamos contemplar as Idéias, mas precisou antes criar esse *conceito* de Idéia, precisou estabelecer um mundo ideal onde as Idéias estivessem. E, a partir desse conceito, surgiram as noções de representação, de simulacro...

O conceito é intensão (com o mesmo, de intensidade, veemência, força, energia, aumento de tensão) em todos os seus componentes, passa e repassa por eles em estado de sobrevôo, de ritornelo, “*imediatamente co-presente sem nenhuma distância de todos os seus componentes ou variações*” (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.33).

Gallo, em sua introdução ao pensamento de Deleuze e Guattari, remete-nos à idéia de *agenciamento* ao falar sobre o conceito:

“(...) o conceito é um dispositivo, para usar o termo de Foucault, ou um agenciamento, para ficar com um termo próprio a nossos autores. O conceito é um operador, algo que faz acontecer, que produz. (...) é uma ferramenta (...) que nos põe a pensar.” (GALLO, 2003, p.50-52)

É interessante observar que sobre o mesmo plano podem ser criados vários conceitos, a partir de ordenadas intensivas diferentes (o neoplatonismo, por exemplo – e tantos outros “neos” que nos afetam diariamente) ou porque o plano tem folhas que ora se unem ora se separam (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.76).

“(...) *É e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é...*” (ROSA, 1988, p.05)

⁷ Ver também GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. BH: Autêntica, 2003. p.45-52.

A arte e a filosofia são potências do pensamento⁸ para Deleuze e Guattari. O plano de imanência é da filosofia. A arte opera em um plano que eles denominam de plano de composição.

Não há filosofia para. A filosofia cria conceitos. Não há arte para. A arte cria monumentos. Com a filosofia e a arte, penso a educação. A educação cria? Cria agenciamentos, movimenta, agindo no meio, pelo meio. As três histórias da peça.

Pensar em imanência/composição sem finalidade pré-definida é apenas um aspecto da questão provocada pelos planos. Eles continuam:

“(...) Problemas análogos colocam-se para cada plano: em que sentido e como o plano, em cada caso, é uno ou múltiplo – que unidade, que multiplicidade? Mas mais importantes nos parecem, agora, os problemas de interferência entre planos que se juntam no cérebro. (...)” (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.277)

A idéia de um plano bifurcando o outro... A educação imanência, que planos bifurca?

Deleuze e Guattari afirmam que o filósofo deixa transparecer, entre a imanência e o conceito, uma existência fluida, intermediária, que vai de um a outro. É o que chamam de *personagem conceitual*. Aquele rosto que surge e se assusta?

Novamente eles vão explicar por negativas, dizendo aquilo que os personagens conceituais não são. Eles não são os representantes do filósofo (são seus heterônimos), e, apesar de serem inventados, não devem ser confundidos com personificação míticas, com pessoas literárias, nem com heróis da literatura, que são inventados no plano de composição da arte (Ibidem, p.86-88).

O personagem conceitual é condição para o exercício do pensamento. Deleuze e Guattari lembram que, ainda que ele não seja explícito ou que apareça muito raramente, ou por alusão, ele está presente. Mesmo não nomeado, subterrâneo, pode sempre ser reconstituído pelo leitor. Lembra Gallo:

“(...) há também os casos em que o filósofo não inventa heterônimos: ele é o personagem de si mesmo. Como mostrou Foucault (...), o autor

⁸ Os autores afirmam, em *O que é a filosofia?*, que as potências são três: a filosofia, a arte e a ciência. Esta terceira não faz parte do recorte deste trabalho.

de um texto é uma ficção, uma função-autor.” (GALLO, 2003, p.56)

Sócrates, em Platão, é personagem conceitual porque é aquele que expõe e pode até intervir na criação dos conceitos deste filósofo. Como potência, é o personagem conceitual quem opera os movimentos que descrevem o plano de imanência e povoa-o de conceitos. É o traço personalístico da criação filosófica⁹. É ele quem faz viver os conceitos.

Os personagens conceituais não se confundem com as figuras estéticas (personagens literários), porque estas são potências da arte, potência de sensações.

A figura estética é a condição para se produzir arte. Ainda que a arte e a filosofia, como potências do pensamento, façam ambas cortes no caos, ainda que possamos passar e deslizar de uma a outra (quando uma personagem da filosofia, por exemplo, se torna personagem de uma ópera: Zaratustra), a primeira opera sobre um plano de composição, enquanto que a segunda opera sobre um plano de imanência.

Os autores lembram ainda que a diferença existente entre um personagem conceitual e um personagem da literatura é que, enquanto o primeiro potencializa os conceitos, o segundo é potência de um bloco de sensações, de afectos e de perceptos¹⁰, que vêm da arte. Comenta Deleuze:

“(...) Os perceptos não são percepções, são conjuntos de sensações e de relações que sobrevivem àqueles que as experimentam. Os afectos não são sentimentos, são estes devires que desbordam o que passa por eles (ele torna-se outro)..” (DELEUZE, 1991, p.2)

Entretanto, como ambos os conceitos e as sensações estão em planos que recortam o caos, pode acontecer de um passar pelo outro:

“(...) O plano de composição da arte e o plano de imanência da filosofia podem deslizar um no outro, a tal ponto que certas extensões de um sejam ocupadas por entidades do outro.” (DELEUZE-GUATTARI, 2004b, p.89)

⁹ As determinações para o fazer filosófico são três: os traços diagramáticos do plano, os traços intensivos do conceito e os traços personalísticos do personagem conceitual (DELEUZE/GUATTARI, 2004b, p.92 e 99).

¹⁰ Perceptos e afectos são mais do que sentimentos, afeições e percepções. O monumento que a arte constrói se conserva, mantém-se em pé sozinho. O percepto é uma paisagem interior ao homem que existe na ausência dele. O afecto é uma passagem, é devir, é meio, algo que vai de um a outro. Veja também na segunda parte do livro *O que é a filosofia?*.

Os filósofos afirmam que autores como Kafka são filósofos “pela metade” (DELEUZE-GUATTARI, 2004b, p. 89). Não fazem síntese de arte e de filosofia, mas bifurcam e não param de bifurcar os planos de composição e de imanência. Provavelmente teriam dito o mesmo de Guimarães Rosa se o tivessem lido.

Deixo-me levar pelo trio imanência-personagem conceitual-conceito da filosofia e pelo trio plano de composição-personagem estético-monumento da arte. Decalcomania. Deixo-me atravessar pelos dois para pensar imanentemente a educação, para pensar conceitualmente o aluno. Deleu-guata-rosear. Escolho Fita-Verde e personagens de Rosa para pensar os conceitos filosóficos na educação.

Aforismo 06:

Por que pensar uma escola que pretende transformar todos no mesmo, a partir do sujeito branco ocidental universal? É possível pensar a educação para massas, para todos, com singularidades-múltiplas?

DELEUZE-GUATTARI, 2004, p.46

Lembrança de uma professora-aluna 03 (2002)¹¹:

“O que pode a escola? O que pode a educação? Perguntas básicas depois de um ano de discussão e reflexão sobre currículo...”

A escola e a educação podem tudo.

1. O currículo é o local da mudança, é o espaço onde se colocam expectativas e projetos de construção de um ser humano, qualquer que seja o modelo esperado (competente, vencedor, crítico, cidadão...).

2. É a escola que, de maneira organizada (ou ainda que caótica), possibilita ao aprendiz a escolha, o posicionamento (crítico ou não) perante o universo de situações enfrentadas no dia-a-dia escolar. É o momento de tomar partidos, unir-se a um grupo ou outro,

¹¹ Outro texto para o prof. Edmilson. E ele teve e ainda tem a paciência de nos devolver, de comentar, de rasgar, de nos tirar o chão. E nós do curso sempre pedindo à la Rosa: “o senhor me organiza?”. E ele pede mais leituras e mais textos, tirando-nos daquilo que denomina “pedagogia floral”.

iniciar/esboçar futuras opções.

3. A educação é o espaço da formação e da informação. Até sociedades primitivas partem do exemplo a ser seguido. Na escola se desperta o interesse do aluno para um ou outro aspecto da sociedade através das disciplinas. Forma-se o ser humano através da apresentação do conhecimento humano acumulado, permitindo que ele também construa o seu.

4. A escola é um mundo em miniatura e ensina ao aluno a vida em grupo e em sociedade. As oportunidades esportivas e de trabalho em equipe servirão para futuras experiências profissionais.

5. É nesse espaço que se solidificam os valores morais e éticos, ainda que implícitos no processo da aprendizagem e nas relações sociais.

6. A escola é um espaço controlado em que se pode fazer uma leitura do mundo, e que prepara para ele.

(...)”

Pausa para respirar. Quem escreveu isto?!

Por outro lado, talvez a escola e a educação nada possam fazer pelo ser humano.

1. Os chamados “apelos do mundo” são bastante fortes e muitas vezes sufocam e/ou impedem o trabalho de um professor e de uma escola alternativa. As crenças e os valores da família e do grupo social a que pertence o aprendiz são elementos muito poderosos na formação do ser humano.

2. O modelo social vigente ou considerado superior é uma meta a ser seguida e nem sempre é o mesmo indicado pela escola que o aluno frequenta.

3. Influências culturais seculares muitas vezes servem de atalhos que levam os alunos para lugares opostos aos que a escola aponta como adequados. Pressões culturais, raciais, podem fechar as portas abertas pela educação, apontando para uma realidade imutável. Pode haver até a confrontação, o questionamento, das posições da escola.

4. Fatores econômicos localizados ou globais interferem na vida do aluno a ponto de levá-lo à evasão. Podem também direcionar o

trabalho das escolas e dos professores.

5. Conflitos emocionais surgidos fora do espaço escolar também chegam a tirar o aprendiz da escola e atrapalhar o desenvolvimento da criança.

(...)

Evitando um posicionamento totalmente positivo da função da escola e do papel exercido por ela na formação dos indivíduos de uma sociedade, e evitando o olhar totalmente negativo, é importante lembrar que, se a sociedade como um todo educa através de seus modelos e exemplos, sem a escola, a situação estaria ainda pior. A educação abre sim portas e permite a escolha. Palavras tão parecidas estas: escola e escolha. O aluno aprende, nesse meio, a posicionar-se, criticamente ou não, perante a sociedade. (...) Alguns alunos vão ouvir, alguns vão voar... Infelizmente para os educadores, nem sempre tudo corre bem. É plantar sem saber se vai haver cuidados com a planta... Ainda em referência ao filme¹², há ocasiões em que nos restam, a nós, educadores, como ao professor, apenas o vômito, os insultos e as pedradas.”

Pausa 02. Respirar.

No dia da apresentação da peça, em “Pirlimpsiquice”, para desespero de todos, o menino que representaria o papel principal recebeu a notícia de que seu pai estava à morte e, por isso, foi levado da escola.

Só havia uma solução: o ponto! O narrador já decorara todas as falas de tanto ajudar os colegas e, portanto, poderia substituir o ator principal. “*Se disse — se fez. O contentamento — o medo*” (Ibidem, p. 93). Tudo certo. Até a roupa lhe servira bem.

“(...) Era a hora na hora. (...) Me punham para a frente. Só ouvi as luzes, risos, avistei demais. O silêncio. Eu estava ali, parado, em pé, de fraque, a beira-mundo do público, defronte. E, que queriam de mim, que esperavam? (...) E oh! — súbito a súbitas, eu

¹² “A Língua das Mariposas”, filme de José Luís Cuerda, Espanha (1999). Texto escrito em novembro de 2002, depois que se viu o filme.

reconhecia na platéia, tão enchida, todos (...)... oh! — e tinha-me lembrado da terrível coisa, meu-deus, então ninguém não tinha pensado nisso antes?(...) o Atualpa, primeiro, devia recitar uns versos, que falavam da Virgem Padroeira e da Pátria. Mas, esses versos, eu não sabia! (...) Eu: teso e bambo, (...) mal em suor frio e quente, não tendo dá-me-dá, gago de êêê, no sem-jeito, só espanto.” (Ibidem, p.89)

Houve vaias. Tentaram baixar o pano. Mas o pano não desceu! Os meninos entraram em cena. E então aconteceu: eles passaram a representar. No começo a versão mentirosa do Gamboa, depois a história inventada deles:

“(...) Palavras de outro ar. Eu mesmo não sabia o que ia dizer, dizendo, e dito — tudo tão bem — sem sair do tom. Sei, de, mais tarde, me dizerem: que tudo tinha e tomava o forte, belo sentido, esse drama do agora, desconhecido, estúrdio, de todos o mais bonito, que nunca houve, ninguém escreveu, não se podendo representar outra vez, e nunca mais. Eu via os do público assungados, gostando, só no silêncio completo. Eu via — que a gente era outros — cada um de nós, transformado.” (Ibidem, p.95)

Peça. Sobrepeça.

Imanência. Cortes no caos.

Aforismo 07:

Criar com os alunos ao invés de querer levar os alunos a. Como é pretenciosa a idéia de levar todos ao mesmo lugar! A educação pirlimpsiquice salta do plano recortado e nunca mais se repete.

Para se fazer filosofia, a imanência deve ser traçada, personagens conceituais devem ser inventados, e o conceito deve ser criado. Não sendo assim, não há filosofia.

Para fazer arte, há de se traçar um plano de composição, inventar personagens estéticos, e criar um monumento. Não sendo assim, não há arte.

Na pirlimpisquice da educação não há modelos rígidos, fixos, formas únicas de se fazer. Educação imanente exige sim que se trace um plano, mas é preciso que haja criação entre as personagens envolvidas.

“(...) Ah, a gente: protagonistas, outros atores, as figurantes figuras, mas personagens personificantes. (...) O sucesso, que vindo não se sabe donde e como (...)” (Ibidem, p.96)

Imanência. Sem idealização.

Aforismo 08:

Há potências que afetam o aluno, que diminuem ou aumentam suas possibilidades de agir. Elas compõem, decompõem, modificam ou não, cada um.

Como Fita-Verde, os meninos atores escolheram caminhos outros, loucos, mais longos. As várias histórias pulsaram contiguamente no dia da apresentação.

Eles tinham dado início a um processo que, espetáculo, tinha que terminar.

“(...) A meio, a medo, acordava (...). O que: aquilo nunca parava, não tinha começo nem fim? (...) Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos transvivendo (...) E era bom demais, bonito — o milmaravilhoso — a gente voava, num amor, nas palavras: no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. (...) Só uma maneira de interromper, só a maneira de sair — do fio, do rio, da roda, do representar sem fim. Cheguei para a frente, falando sempre, para a beira da beirada. Ainda olhei, antes. Tremeluzi. Dei a cambalhota. De propósito, me despenquei. E caí.” (Ibidem, p.96)

O fio, o rio, a roda.

Educar.

Brincar.

Transviver.

Experimentar possibilidades.

Envolver-se.

Desejar o milmaravilhoso da imanência.

Aforismo O9:

Dança com fantasmas. Brincar nos estratos que nos amarram. Na escola, fugir da escola. “Instalar-se (...), experimentar as oportunidades (...), buscar espaços favoráveis (...), linhas de fuga (...), vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar (...) intensidades (...)” Mas evitando quedas suicidas.

DELEUZE-GUATTARI, 2004 - p.23-24

Rizoma e a Terceira Margem do Rio

Rizoma é um conceito importante para Deleuze-Guattari. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* tem seu primeiro corte chamado “Introdução: Rizoma”. Percebendo a existência de um paradigma arbóreo/arborescente na estrutura do conhecimento, representado pela árvore, pela raiz, os filósofos subvertem-no e tomam como imagem um sistema chamado rizoma:

“(...) aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, (...) inúmeras linhas fibrosas (...), que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do conjunto.” (GALLO, 2003, p.93)

Rizoma tem estreita relação com multiplicidade.

Em carta a Jean-Clet Martin, Deleuze escreve:

“(...) Você percebe muito bem a importância, para mim, da noção de multiplicidade: é o essencial. E, como você diz, multiplicidade e singularidade estão essencialmente ligadas (“singularidade” é, ao mesmo tempo, diferente de “universal” e de “individual”). “Rizoma” é a melhor palavra para designar as multiplicidades.” (DELEUZE, 2003, p.23)

Rizomático também é o pensamento que se desdobra:

“(...) nunca há um rizoma, mas rizomas; (...) sempre aberto, faz proliferar pensamentos.” (GALLO, 2003, p.93)

Deleuze afirma que o rizoma não se julga pelo resultado final, mas pelo seu curso, pela potência de sua continuação:

“(...) opusemos os rizomas às árvores, ou antes, os processos de arborização como sendo limites provisórios que parariam um momento o rizoma e sua transformação. Não existem universais, somente singularidades. Um conceito não é um universal, mas um conjunto de singularidades, onde cada uma se prolonga até a

vizinhança da outra.” (DELEUZE, 1991, p.7)

Os filósofos colocam o conceito em prática ao escreverem *Mil platôs*. É um livro...

“(...) feito de “platôs” que se comunicam uns com os outros através de microfendas, como num cérebro (...) Chamamos “platô” toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (...) Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro.”
(DELEUZE-GUATTARI, 2006, p.33)

Construir uma dissertação-rizoma, que possa ser lida em qualquer posição, um bloco em relação com qualquer outro. Fazer rizoma. Estranha vontade, que pode vir a *“estarrer a gente”*, como a personagem do conto *“A terceira margem do rio”*, de *Primeiras Estórias*:

“Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo; e sido assim desde mocinho e menino, pelo que testemunharam as diversas sensatas pessoas, quando indaguei a informação. (...) Só quieto. (...) Mas se deu que, certo dia, nosso pai mandou fazer para si uma canoa. Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais. A estranheza dessa vontade deu para estarrer de todo a gente. Aquilo que não havia, acontecia.” (ROSA, 2003, p.80-81)

Fazer rizoma com a *“quase-tese”* de Nise¹³:

“(...) Talvez uma das gentes, Gilles Deleuze, não pusesse desconfiança de que nosso pai acontecia na superfície de um tempo feito o rio (...)”
(ANDRADE, 2006, p.125)

No conto de Rosa, o rizoma se faz pelo meio:

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no

¹³ Elenise Cristina Pires de Andrade, que conheci no Transversal, defendeu sua tese de doutorado em 2006: *“A superfície ex-cri(p)ta em professores e professoras: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecedores”* (referência completa na bibliografia). Com ela, quero aprender a ousar.

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 nessa conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.(...) reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. (...) o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.” (DELEUZE-GUATTARI, 2006, p. 37)

Educação-rizoma adquire velocidades, rói margens, e e e e e.

Aforismo 10:

Escola é lugar de fazer e de experimentar rizomas.

Rizomar.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.35

Fita-Verde em seu caminho tresloucado, de casa até a casa da avó.

Fita-Verde inventa fita no cabelo. *E* leva o doce. *E* traz o cesto. *E* corre atrás das asas ligeiras. *E* diverte-se. *E* demora. *E* chega.

Educação-rizoma sem hora nem data para chegar ou terminar.

“(...) esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta. Sem alegria nem cuidado, nosso pai encalçou o chapéu e decidiu um adeus pra gente. Nem falou outras palavras, não pegou matula e trouxe, não fez a alguma recomendação. Nossa mãe (...): — ‘Cê vai, ocê fique, você nunca volte!’ Nosso pai suspendeu a resposta. Espiou manso para mim, me acenando de vir também, por uns passos. Temi a ira de nossa mãe, mas obedeci, de vez de jeito. O rumo daquilo me animava,

(...) *perguntei*: — ‘Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?’ (...) *Ele me botou a benção, com gesto me mandando para trás.*”¹⁴ (ROSA, 2003, p.80)

Educação-rizoma, que *não havia, acontecia*.

Educação-rizoma, da ordem da aliança. Um à terceira margem. Um a observar, a aprender com o outro.

O pai não voltou, que não tinha ido a nenhuma parte. Estranha vontade de se permanecer naqueles espaços. O menino acompanhava o pai à distância, alimentava-o (deixava comida para ele à beira do rio). Aliança.

Seus irmãos e sua mãe decidiram se mudar. O filho ficou.

O rizoma tem, segundo Deleuze e Guattari, seis “características aproximativas” (DELEUZE-GUATTARI, 2006, p. 15-25) ou princípios de:

- a. conexão: porque qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro;
- b. heterogeneidade: porque os pontos não ficam homogêneos por estarem conectados;
- c. multiplicidade: porque não pode ser reduzido à unidade de sujeito ou objeto, e compõe-se de linhas, de anéis abertos;
- d. ruptura a-significante: porque pode ser rompido, quebrado, e retomado em linhas, especialmente as linhas de fuga;
- e. cartografia: porque é um mapa produzido, desmontável, e permite múltiplas entradas e saídas;
- f. decalcomania: porque é interessante colocar os decalques sobre os mapas e perceber bloqueios, pontos de estruturação, além de evitar dualismos.

O rizoma conecta pontos quaisquer, não é uno nem se torna dois, é feito de dimensões, de metamorfoses, sem estruturas, é conjunto de pontos e posição nas linhas (de segmentaridade, de estratificação, de desterritorialização, de fuga), procede por variações, por expansão, por conquista, por ruptura, por picada, busca agenciamentos, procede pelo meio... Inter-ser, inter-estar, intermezzo.

“(...) O rizoma é uma antigenealogia. (...) Seguir sempre o rizoma por

¹⁴ Nas citações, aparece em fonte normal o que, no texto original, estava em itálico.

ruptura, alongar, prolongar, revezar a linha de fuga, fazê-la variar, até produzir a linha mais abstrata e a mais tortuosa, com n dimensões, com direções rompidas. Conjuguar os fluxos desterritorializados. (...) fazer rizoma (...) Não devemos mais acreditar em árvores, (...) já sofremos muito.” (Ibidem, p.20 e 25)

O narrador de “A terceira margem do rio” sofreu e sofre novamente ao contar sua história. No momento dramático final da narrativa, já de cabelos brancos, o filho decidiu que era tempo de o pai descansar. Entendia que era loucura, mas na sua família ninguém era *doido*. Ou, então, todos (ROSA, 2003, p.84). Chegou ao rio e:

“(...) Chamei, umas quantas vezes. E falei, o que me urgia, jurado e declarado, tive que reforçar a voz: — ‘Pai, o senhor está velho, já fez seu tanto... Agora, o senhor vem, não carece mais... O senhor vem, e eu, agora mesmo, quando que seja, a ambas vontades, eu tomo o seu lugar, do senhor, na canoa!...’ E assim dizendo, meu coração bateu no compasso do mais certo.” (Ibidem, p.85)

Aforismo 11:

Hecceidades I: individualidade de um dia, de uma estação, de um acontecimento.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.38

E o pai, depois de tanto tempo, o fez tremer, pois levantou o braço e parecia aceitar o convite, a troca. Porém...

“(...) eu não podia... Por pavor, arrepiados os cabelos, corri, fugi, me tirei de lá, num procedimento desatinado.” (ROSA, 2003, p.85)

Aforismo 12:

Entre dois há toda sorte de “transportes”, um “jogo natural de hecceidades, graus, intensidades, acontecimentos, acidentes”.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.38

Deleuze e Guattari comentam a escrita de *Mil Platôs*:

“Escrevemos o Anti-Édipo a dois. Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante. (...) Não somos mais os mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.”
(DELEUZE-GUATTARI, 2006, p.11)

O que é meu neste texto? Atravessada por tantos eus, tantas leituras? Quantos livros não citados na bibliografia atravessam este texto e também são atravessados por outros? Quantas conversas com tantas pessoas por tantos lugares por onde passei existem naquilo que sou, penso, falo, faço? Meus alunos, meninos e meninas – multiplicidade – diferença.

Estranhamento com aquilo que nos força a pensar. Processos. O filho que contou do pai na canoa atualizava lembranças, narrava o que viveu e revivia o narrado.

“(...) Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.” (ROSA, 1988, p.51-52)

Na educação que busca o controle do grupo de alunos com travessias tão singulares, quanta pretensão existe em acreditar em um único método, em um único material, em um único caminho que leve cada aluno a aprender!

Quanta pretensão em cumprir o papel docente de avaliador!

Registros de uma professora – relatório individual de habilidades e atitudes¹⁵:

“Habilidades: O aluno tem habilidade adequada de leitura e interpretação de textos, mas não tem permitido que se avalie seu desenvolvimento por causa de sua produção (como se pode observar a partir de suas notas e das informações sobre suas atitudes). Consegue estabelecer relações e coordenar informações adequadamente, de acordo com seu repertório, mas raramente o faz em algumas disciplinas.

¹⁵ Texto escrito para boletim de aluno de Ensino Fundamental. Faz parte do histórico escolar.

Atitudes: Não tem se concentrado regularmente nas aulas. Ouve com pouca atenção ou interesse. Quando se concentra, tem um aproveitamento muito bom (em português, por exemplo). Sua participação é muito irregular. Frequentemente tem atitude negativa em situações novas, fazendo reclamações com pouco fundamento. Precisa ter uma atitude menos agressiva e mais positiva nas aulas (que já se esboçou em alguns momentos em algumas disciplinas a partir da metade do semestre) e maior constância no trabalho de sala. Precisa também demonstrar maior responsabilidade com seus registros e materiais, além de organizar-se para cumprir datas e metas de cada matéria. Tem um relacionamento desigual com os colegas, apesar de ser um membro querido no grupo.”

Em busca de um aluno que se concentre “regularmente”? Que tenha atitude positiva, não agressiva? Um aluno que seja constante, responsável, organizado, e que se relacione com todos os colegas? Deste diz-se que tem habilidades que são consideradas “adequadas”, mas como, se ele raramente produz?!

Busca-se um aluno ideal, modelo, e avalia-se a partir desse modelo. Como pensar o aluno em imanência? Como pensar a educação em imanência, rizomática?

Abrçar Fita-Verde e aceitar os caminhos tresloucados.

Permitir deslocamentos.

Aforismo 13:

Como é que um aluno é feito?

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.42

Deleuze-Guattari afirmam que as multiplicidades dizem respeito:

“(...) a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são os espaços-tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que

constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização.” (DELEUZE-GUATTARI, 2006, p.8)

Para Deleuze e Guattari, o ser é. Mas nunca é *algo* nem nada. O ser é livre de metafísica e de carências e negatividades. O ser é expressão, é unívoco enquanto diferença; é acontecimento que se expressa em multiplicidades. É imanente. A partir de Deleuze, a diferença foi extraída do registro da representação e tornou-se livre. A diferença é potência¹⁶.

Deleuze tirou a diferença de seu estado de maldição: a sua submissão ou sua oposição no reino da identidade. Para ele a diferença é inapreensível, é princípio nômade e, repito, não fundacional. Deformando o centro organizador da representação, Deleuze afirma que a diferença é primeira, mas irreconhecível, porque sempre se remete a outra diferença, sempre diferindo, é devir. A diferença deleuzeana é intensidade pura, é imensurável; atrás da diferença não há nada. Não é diverso nem diversidade.

Pulsa em mim a professora. Ah... Mas eu preciso dar aulas para um grupo, motivar cada um dos meus alunos, ficar atenta e perceber cada um deles? Na escola estamos sempre no campo da idealização. Mesmo ao tentarmos escapar da avaliação em forma de uma letra ou nota, apelamos para a narrativa, para uma escritura que tenta capturar o aluno e, mais do que isso, tenta explicar por que teve este ou aquele comportamento, este ou aquele desempenho, este ou aquele resultado. Trabalhamos com paradigmas de adequação, com elementos como regularidade, constância... Estou cercada na escola por objetivos, planos, processos de avaliação, em um universo que tem a ver com os conceitos deleuzeanos de segmentação, não de movimento.

Observação da pesquisadora: há processos moleculares e molares na educação.

Notas de uma aluna:

*Molecular – Intensidade: gel, gasoso, pouco territorializado, líquido,
movimento de difícil captura
Experiência/Descondicionamento*

¹⁶ Veja também o livro *A Diferença*, organizado por Luiz Orlandi. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

Molar – Expensividade: sólido, fixo, território, codificado
Representação/Explicação

Caímos sempre na armadilha molar, vivemos nela.

Desejar o molecular. Persistir desejante.

Tratos, contratos pedagógicos... Alunos em sala de aula sem desejo.
Desprocedência.

Persistir desejante. Rizomar.

Aforismo 14:

Há elementos que não chegam a tempo, que chegam quando tudo acabou. Há elementos que podem, ou não, provocar uma passagem, um devir ou um salto... Neblinas, vazios, avanços e fracassos. Variáveis da educação.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.41

O filho-narrador fugiu, mas continuou atraído pelo rio.

“(...) então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro — o rio.”
(ROSA, 2003, p.85)

Na briga do certo-errado perceber ambigüidades, como Riobaldo, em *Grande Sertão: veredas*.

“(...) Há sempre pacto com um demônio, e o demônio aparece ora como chefe do bando, ora como Solitário ao lado do bando, ora como Potência superior do bando. O indivíduo excepcional tem muitas posições possíveis.” (DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.25)

Alunos, jagunços, onceiros, que não aceitam o assujeitar-se.

Aforismo 15:

Alguns alunos devêm em matilhas como chefe, solitário, potência superior. São os excepcionais.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.25

Educação-rizoma busca a fluidez do rio, não se deixa conter:

Aforismo 16:

Aprender no fluido, permitindo infiltrações de toda sorte. Lembrar que o modelo hidráulico tenta sempre conduzir o líquido a determinado lugar. O currículo hidráulico tem o objetivo de conter, de dirigir.

Deixar a água fluir.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.26-28

Educação-rizoma: e e e e e e e e...

e...

e...

e...

e...

Nhinhinha e o Sobrinho do Iauaretê em Desterritorialização

Em *Mil Platôs*, “1933 – Micropolítica e Segmentaridade”¹⁷, Gilles Deleuze e Félix Guattari afirmam que o homem é um animal segmentário e que a segmentaridade marca todos os estratos que nos compõem (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p. 83).

Entretanto, observam que vivemos em um sistema político moderno que comporta subsistemas¹⁸ justapostos, imbricados, em um todo global “*unificado e unificante*” (Ibidem, p. 85-86), e atravessado por linhas: linhas flexíveis (de códigos e territorialidades entrelaçadas: tribos), linhas duras (para a organização dos segmentos, para círculos de ressonância e para sobrecodificações generalizadas: impérios), e linhas de fuga (marcadas por fluxos de descodificação e desterritorialização: máquinas de guerra) (Ibidem, p.102). Essas linhas e esses sistemas coexistem em um mesmo território.

Assim, um território é feito de “*fragmentos descodificados de todo tipo*” (DELEUZE-GUATTARI, 2002b, p. 218). Entender território é entender o processo de estratificação da terra. Seus estratos são como aprisionamentos de intensidades, são singularidades fixadas para constituir moléculas maiores ou menores no corpo da terra e incluir essas moléculas em conjuntos molares. Molar, para Deleuze e Guattari é o mesmo que sólido, fixo, codificado. Os estratos tentam reter o que passa ao seu alcance, capturam. Fazem a codificação e a territorialização na terra.

“(...) Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes.

Não que parecesse olhar ou enxergar de propósito. Parava quieta, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, sempre sentadinha onde se achasse, pouco se mexia. — ‘Ninguém entende muita coisa que ela fala...’ — dizia o Pai, com certo espanto. Menos pela estranhez das palavras, pois só em raro ela perguntava, por exemplo: — ‘Ele xurugou?’ — e, vai ver, quem e o quê, jamais se saberia. Mas, pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido.” (ROSA, 2003, p.67)

Território, na linguagem, tem a ver com aquilo que é estável, com o que nos protege do caos. Não com a estranhez das palavras, o esquisito do juízo, o enfeitado do sentido –

¹⁷ Volume 3 da edição brasileira.

¹⁸ Como exemplo, eles citam o funcionamento da burocracia, que só existe através de suas repartições e só funciona através de seus deslocamentos de metas e de funcionários.

aquilo que desterritorializa.

Em “1837 – Acerca do Ritornelo”, de *Mil Platôs*¹⁹, os autores oferecem o exemplo dos aparelhos de rádio ou de tevê como marcação de território. Dizem que são como um muro sonoro para cada residência, que fazem o vizinho protestar quando está muito alto (DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.116).

Na verdade, o território é o “*produto de uma territorialização*” (Ibidem, p.120):

“O território é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem em meu território, coloco placas. A distância crítica é uma relação que decorre das matérias de expressão. Trata-se de manter à distância as forças do caos que batem à porta.” (Ibidem, p.127-128).

Território do professor. Território do aluno.

Tantos outros territórios.

O território assegura e regula a coexistência dos membros de uma mesma espécie, separando-os, mas também torna possível a coexistência de um máximo de espécies diferentes num mesmo meio, especializando-os (Ibidem, p.128).

“(...) Nhinhinha com seus nem quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios. Nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma. Botavam para ela comida, ela continuava sentada, o prato de folha no colo, comia logo a carne ou o ovo, os torresmos, o do que fosse mais gostoso, e ia consumindo depois o resto, (...) com artística lentidão. De vê-la tão perpétua e imperturbada, a gente se assustava de repente. — ‘Nhinhinha, que é que você está fazendo?’ — perguntava-se. E ela respondia, alongada, sorrida, moduladamente: — ‘Eu... to-u... fa-a-zendo.’ Fazia vácuos.” (ROSA, 2003, p.68)

Nhinhinha não incomodava... Na escola, não incomodaria... Mas alguém

¹⁹ No volume 4 da edição brasileira.

eventualmente iria achar algo “errado” nela. Será?

Aforismo 17:

Nos territórios há graus de desterritorialização e de reterritorialização que se precipitam e se alternam uns sobre os outros. Somos afetados por essas variáveis constantemente.

Idealismo é território construído. Mas sempre é afetado por movimento...

DELEUZE-GUATTARI, 2005 - p.29

Ser atravessado por.

Afirmam Deleuze e Guattari:

“(...) dois conjuntos molares (...) são permanentemente trabalhados por uma segmentação molecular, com fissura em zigue-zague, que faz com que eles tenham dificuldade em reter seus próprios segmentos. Como se uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho, sempre corresse entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização. Os profundos movimentos que agitam uma sociedade se apresentam assim (...)”
(DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.94)

O minúsculo riacho, as brechas e as veredas observadas por outra personagem de Guimarães Rosa, Riobaldo, que se deixava atravessar e seguia distintos fluxos.

“(...) Diadorim – ele ia para uma banda, eu para outra, diferente; que nem, dos brejos dos Gerais, sai uma vereda para o nascente e outra para o poente, riachinhos que se apartam de vez, mas correndo, claramente, na sombra de seus buritizais...” (ROSA, 1988, p.482)

Nos fluxos dos rios, Riobaldo percebia a intensidade daquilo que escapava. É nas brechas que algo acontece, nos entremeios, nas veredas. São as veredas de desterritorialização.

Para Deleuze e Guattari, o processo de desterritorialização é um movimento de abandono do território, uma operação de linha de fuga.

A escola tenta organizar os fluxos, mas não consegue impedir o vazar... Alunos e professores são afetados por rios, riachos, por animais - como em “Meu Tio o Iauaretê”, por pessoas....

Davina, aprendi a gostar de ler com você!

(Depois disso, o que pode acontecer?)

Agenciamentos que movimentam relações e processos de subjetivação.

Fluxos territorializantes e desterritorializantes nos atravessam, como atravessam personagens. Há intensidade de fluxos na educação – para (re)territorializar e para fazer fugir. Os processos e suas linhas.

Nas linhas que atravessam a obra de Gilles Deleuze encontramos diversas referências à literatura. Em “A literatura e a vida”, um pequeno texto de *Crítica e Clínica* (1997), o autor explora uma característica importante do texto literário e da sua obra filosófica, o conceito de devir.

Deleuze inicia esse texto afirmando que escrever não é impor uma forma a uma matéria vivida, mas que, ao contrário, a literatura está do lado do informe, do inacabamento, sempre em via de se fazer. É processo, passagem que atravessa o vivível e o vivido, e por isso é devir, devir-mulher, devir-animal, devir-vegetal, devir-molécula, devir-imperceptível. São devires que se encadeiam ou coexistem em níveis, em zonas de vizinhança, de indiscernibilidade, de indiferenciação.

O devir-animal, afirmam Deleuze e Guattari, “*não se contenta em passar pela semelhança*” e constitui uma “*irresistível desterritorialização*” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p.12). Está no “entre”, no “meio”.

É difícil para mim falar de literatura, de atravessamentos, de entre-meio, sem pensar em Guimarães Rosa. Fico sonhando com o que diria Deleuze se tivesse lido o conto “Meu tio o Iauaretê”, de *Primeiras Estórias*.

“— Hum? Eh-eh... É. Nhor sim. ã-hã, quer entrar, pode entrar... Hum, Hum. Mecê sabia que eu moro aqui? Como é que sabia? Hum-hum...

Eh. Nhor não, n't, n't... Cavalo seu é esse só? Ixe! Cavalo tá manco, aguado. Presta mais não. Axi. Pois sim. Hum-hum. Mecê enxergou este foguinho meu, de longe? É. A' pois. Mecê entra, cê pode ficar aqui.

Hã-hã. Isto não é casa... É. Havéra. Acho. Sou fazendeiro não, sou morador... Eh, também não sou morador não. Eu – toda a parte. Tou aqui, quando eu quero eu mudo (...)” (ROSA, 2001b, p.191)

Inicia-se assim o conto, um monólo-diálogo de um onceiro que conversa com um visitante, um viajante que lhe pede abrigo. Onceiro, matador de onças. Em linguagem sem linha reta, como diria Deleuze, em desvios necessários, o protagonista vai revelando a vida nas coisas, vai se revelando.

Deslizar entre potências, deleu-guata-rosear... Atravessar.

Este, o meu desejo.

Tecer.

Filosofar a educação deleu-guata-rosa-davinamente...

Segundo o filósofo francês, o escritor é um homem que viu e ouviu coisas demasiado grandes, fortes, irrespiráveis, que regressa de olhos vermelhos e com os tímpanos perfurados (DELEUZE, 1997, p.14). Com sua obra, Guimarães Rosa parece se encaixar nessa descrição. Formou-se médico, trabalhou em um hospício em Barbacena, mas abandonou a medicina e dedicou-se à atividade intelectual, foi diplomata e escritor. Para nós, criou o que Deleuze chama de povo menor, povo bastardo, inferior, sempre inacabado, em devir. “Inventou” um povo que faltava.

Os anômalos no sertão, espaço que Rosa chama de mundo, surgem a cada escrito seu.

Há uma função de saúde na literatura, segundo Deleuze, quando ela invoca a raça oprimida de um povo. Rosa-médico-escritor concretizou-a com seus loucos, seus jagunços, suas crianças, seus animais. Uma mulher se destaca em sua obra: como não pensar em devir-mulher-jagunço de Reinaldo-Diadorim-Deodorina? Entretanto, eu me proponho aqui a pensar outros devires, presentes em *Primeiras Estórias*: o devir-magia de Nhinhinha, em

“A Menina de Lá”; e o devir-animal desse matador de onças, em diálogo com seu visitante.

O sobrinho do iauaretê é um mestiço, filho de branco com índia. Seu interlocutor, que não pronuncia uma palavra durante o conto, oferece-lhe bebida, cachaça. Enquanto bebe, o onceiro vai revelando sua história. Onça-rizoma. Conta que era pago para acabar com as onças, mas com o tempo, arrependido, vai se identificando com elas:

*“(...) Onça sufoca de raiva. (...) Onça é onça – feito cobra... Revira pra todo o lado, mecê pensa que ela é muitas, tá virando outras. Eh, até rabo dá pancada. Ela enrosca, enrola, cambalhota, eh, dobra toda, destorce, encolhe... (...) A força dela, mecê não sabe! (...) Ligeireza dela é dôida. (...) Mata mais ligeiro que tudo. (...) Apê! Bom, bonito. Eu sou onça... Eu – onça!
Mecê acha que eu pareço onça? Mas tem horas em que eu pareço mais. Mecê não viu.(...)” (ROSA, 2001b, p. 204)*

Na literatura que é devir, não há evolução, mas involução, simbiose, aliança. Devir é rizoma, contágio (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p.19).

O contato tem papel importante nos movimentos de desterritorialização e de (re)territorialização. Tanto o contato com outras pessoas, como o contato com os animais.

Aforismo 18:

Hecceidade II: modo de individuação, poder de afetar e ser afetado.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.38

Na literatura que é delírio, defendida por Deleuze, há espaço para um caboclo roseano vir a rejeitar a civilização:

“Me deixaram aqui sozinho, eu nhum. Me deixaram pra trabalhar de matar de tigreiro. Não deviam. (...) Não sabiam que eu era parente delas? Oh ho! Oh ho! Tou amaldiçoando, tou desgraçando, porque matei muita onça, por que é que eu fiz isso?! Sei xingar, sei. Eu xingo! Tiss, n’t, n’t!... Quando tou de barriga cheia não gosto de ver gente,

não, gosto de lembrar de ninguém: fico com raiva. Parece que eu tenho de falar com a lembrança deles. Quero não. Tou bom, tou calado. Antes, de primeiro, eu gostava de gente. Agora eu gosto é só de onça. Eu aprecieio o bafo delas... Maria-Maria – onça bonita, cangussú, boa-bonita.” (ROSA, 2001b, p.191)

Ao invés de matar as onças, ele começa a protegê-las. O personagem disse que foi fácil fazê-lo, porque

“(...) onça não contava uma pra outra, não sabem que eu vim pra mor de acabar com todas. Tinham dúvida em mim não, farejam que eu sou parente delas... Eh, onça é meu tio, o jagaretê, todas. Fugiam de mim não, então eu matava... (...) Eh, juro, pra mecê: matei mais não! Não mato. Posso não, não devia. (...) Gosto de pensar que matei, não. Meu parente, como é que eu posso?! (...)” (Ibidem, p.206)

No sertão-Brasil, o devir-animal passa pelo contágio, pela matilha da onça. O seu desigual, o seu anômalo, o bugreiro, aquele que vive pelas bordas, passa a se envolver com elas, a ponto de contar que sente muito carinho por uma onça-fêmea, a quem deu o nome de Maria-Maria. Devir, processo:

“(...) Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.” (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p.64)

Onça e onceiro estão juntos e *“(...) agora, ela vai ter filhote nunca mais, não, ara! – vai não...” (ROSA, 2001b, p.208)*

E ainda:

“Nhem? Ela ter macho, Maria-Maria?! Ela tem macho não. Xô! Pa! Atimbora! Se algum macho vier, eu mato, mato, mato, pode ser meu parente o que for!” (Ibidem, p.208)

No seu devir-onça, um devir demoníaco precedido por um “(...) *frio, aquele friiio, aquela câimbra toda... (...)*” (Ibidem, p.234), ele vai contando que passou a matar homens da região, gente que não prestava, que ele mesmo levava para seus “parentes”... Aliança. O homem em devir-onça.

Devir, processo de desterritorialização.

Educação, movimento.

Pausa.

Quanto mais me aproprio dos escritos de Deleuze e Guattari, mais me encanto com as fissuras, com as brechas, com os pequenos desvios. Sei dos riscos da idealização, da armadilha que promete uma educação redentora, da promessa de salvação que discursos dos mais distintos territórios anunciam. Não idealizo os conceitos deleuze-guattarianos. Apenas vejo neles outra possibilidade de pensar o mundo.

Que ninguém queira criar uma educação deleuzeana, ou, pior, uma pedagogia deleuzeana. Que os movimentos de captura não o capturem assim, não o territorializem desta forma. Que os seus escritos sirvam, ao contrário, como máquina de guerra, para nos movimentar, para potencializar nosso pensamento (como diria o professor Sílvio Gallo).

Não vai dar para criar uma “agenda de desterritorialização” na educação. Mas, como postura ético-política, querer evitar capturas pode ser arma interessante.

Que ninguém pergunte como fazer.

Apenas entenda-se que as tribos, os impérios e as máquinas de guerra coexistem. Existem linhas de fuga na educação.

Desterritorializar. Eu acho isso o máximo. Basta dizer a palavra e tropeçar na língua, gaguejar... Trava-línguas lingüístico-conceitual.

Devir, processo de desterritorialização que pode ser observado na obra de Guimarães Rosa.

Primeiramente, a desterritorialização da língua. Quando os nossos filósofos analisam a obra de Kafka, em *Kafka, por uma literatura menor* (1977), eles insistem em apontá-la como exemplo daquilo que chamam de *literatura menor*. Menor, em nada

pejorativo, é apresentado como exemplo de uma literatura que tem como características: “*a desterritorialização da língua, a ramificação do individual no imediato-político, o agenciamento coletivo de enunciação.*” (DELEUZE- GUATTARI, 1977, p.28)

Na língua menor de Guimarães Rosa há uma multidão, não uma somatória de sujeitos, mas o fragmentado, o nômade do território brasileiro:

“(…) *grupos minoritários, ou oprimidos, ou proibidos, ou revoltados, ou sempre na borda das instituições reconhecidas, mais secretos ainda por serem extrínsecos, em suma anômicos.*” (DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.30)

Primeiras Estórias é um livro com vinte e um contos em que o primeiro e o último trazem um Menino que viaja de avião para o “lugar onde se construía a grande cidade” (ROSA, 2003, p.49), em clara referência à construção de Brasília. Essas duas viagens servem como uma espécie de moldura para todas as outras dezenove histórias, outros universos e classes sociais, loucos, miseráveis, adultos e crianças, fracos e fortes, crenças, introspecções, relações de poder. O longe e o perto. O longínquo e o contíguo. Distante e próximo. Características apontadas por Deleuze e Guattari na literatura de Kafka, que também se fazem presentes na obra de Guimarães Rosa.

Os das margens, das bordas das minoridades, são os anômalos:

“(…) *não (...) um portador de espécie, que apresentaria as características específicas e genéricas no mais puro estado, modelo ou exemplar único (...). O anômalo não é nem indivíduo nem espécie, ele abriga apenas afectos (...). É um fenômeno, mas um fenômeno de borda.*” (DELEUZE- GUATTARI, 2002a, p.27)

Em cada conto materializam-se vozes que falam dos mais distintos lugares. Nhinhinha. O sobrinho do iauaretê. Ramifica-se, assim, o individual no coletivo, o que dá ao texto um caráter político que faz com que cada caso individual se torne “*necessário, indispensável, aumentado no microscópio*” (DELEUZE-GUATTARI, 1977, p.26). Os nossos filósofos afirmam, retomando Kafka, que “*a literatura menor tem a ver é com o povo*” (Ibidem, p.27).

Esse conceito, *menor*, pensado na educação. Uma educação que tenha a ver com o

povo, que materialize vozes, que faça ramificar o individual no coletivo.

Como trazer o Menor Político Coletivo Lingüístico de Kafka para a Educação?²⁰

Pensar uma educação menor, a partir de Deleuze e Guattari, não significa buscar uma mudança determinada ou a abolição de uma situação escolar. Escola é um espaço institucionalizado. Criar uma “outra” cartografia escolar pré-definida nunca faria parte de uma proposta inspirada pelos escritos desses autores.

Menor não significa, tampouco, vazio ou caos, a partir de uma destruição ou da negação da educação. Estar, querer estar menor, devir menor é postura ativa.

A educação menor tem a ver com desterritorialização que passe por uma espécie de desorganização, de susto, por linhas de fuga. Não se deve fugir, mas fazer fugir. Isto aponta para uma não saída ou talvez uma saída paradoxal, porque não é única, nem deveria ser capturada, copiada, reproduzida, arquetada a priori.

Palavras importantes em uma educação menor deveriam ser desviar, relacionar, denegar. Cortar, romper a univocidade. Não recusar nem destruir, mas afetar. Abrir-se a conexões, a experimentações. Reformar. Rizomar.

Para dedicar-se à educação menor é preciso tornar-se um professor feiticeiro (DELEUZE-GUATTARI, 2002, p.18). Arrastar em diversas direções sem pretender-se maior.

Educação menor tem força de desordem (DELEUZE-GUATTARI, 1977, p.95).

Como em Kafka, algo mais chama a atenção dos leitores de Rosa: a linguagem. Deleuze e Guattari destacam o deslocamento lingüístico do alemão kafkaniano, um alemão que caracterizam como desterritorializado. O alemão é a língua de uma minoria opressiva, distante dos personagens de Kafka. O alemão kafkaniano, de Praga, é “*uma língua dissecada, misturada com tcheco e iídiche*” (Ibidem, p.32). Kafka vai carregar a linguagem de tensores, perverter a sintaxe, criar uma “*língua intensiva ou o uso intensivo do alemão*”, uma língua em experimentação. Guimarães Rosa também cria uma língua que parece se

²⁰ Trecho de texto produzido para reunião do Transversal, em 03 de outubro de 2007.

afastar do português. É como se aquele português não fosse o nosso. Bolle (2004), em estudo sobre *Grande sertão: veredas*, destaca o aspecto da invenção da escrita roseana²¹. A partir de declarações do próprio Rosa em entrevista a Günter W. Lorenz, o estudioso enfatiza a ativação das energias de formação da língua, a fusão de elementos lingüísticos multiculturais e heteroculturais, e o mergulho tanto no material coletado nas cadernetas de campo quanto no trabalho construtivo em cima deste material, de dentro para fora (BOLLE, 2004, p.404 e 410).

Na linguagem que é fruto de desterritorialização “*não há linha reta*”, lembram Deleuze e Guattari, a língua tem que alcançar desvios para “*revelar a vida nas coisas*” (DELEUZE, 1997, p.12). A língua torna-se então:

“(...) uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional descoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. (...) opera uma decomposição ou uma destruição da língua materna, mas também (...) opera a invenção de uma nova língua.” (Ibidem, p.15)

Quanto mais bebe a cachaça, mais a linguagem do bugreiro de “Meu Tio o Iauaretê” vai ficando entrecortada e reveladora dessa característica importante que tem o escritor, segundo Deleuze, que é a capacidade de decompor a língua materna e de recuperar a voz e a força de uma língua menor. Neste conto especificamente, Guimarães Rosa recupera o tupi, o *nhehengatu*, e em alguns momentos leva a linguagem a uma “*reviravolta estrangeira*”, levando-a ao limite, entrecortando-a com esse linguajar que nos é desconhecido e que se parece mais com onomatopéias-barulhos de onça.

Em referência ao conto, que chama de obra-prima, a estudiosa Walnice Galvão diz:

“(...) O trecho é terrível: (...) o onçeiro acaba preferindo as onças, vivendo entre elas e se acreditando uma. O efeito lingüístico é dos mais notáveis, porque elege uma mistura de três canais de comunicação, a saber: o português, o tupi do índio e as onomatopéias da onça.” (GALVÃO, 2000, p.64)

²¹ Inúmeros são os autores que se dedicaram à escrita roseana. Não sendo este o objetivo deste trabalho, limito-me apenas a citar um autor que se dedicou ao tema, enquanto criação.

Haroldo de Campos afirma, em seu estudo sobre o conto, que Rosa faz uma “*revolução da palavra, e consegue fazer dela algo novo, autônomo, alimentado em latências e possibilidades peculiares a nossa língua, das quais tira um riquíssimo manancial de efeitos*” (CAMPOS, 1970, p.72). Para este estudioso, o conto cumpre a “*metamorfose em ato*” (ibidem, p. 73).

Uma leitura primeira do conto poderia simplesmente nos dar indícios de um caboclo que se embriaga aos poucos e vai se “transformando” em onça diante dos olhos de seu espectador. Enquanto sofre a mudança, lança interjeições e barulhos, onomatopéias surgem no texto. Não conhecer as referências do tupi não nos impede de fazer a leitura do texto. É a arte de Guimarães Rosa. Mas conhecer algumas delas certamente enriquece a leitura da obra.

Campos destaca o uso intercorrente da interjeição *Nhem* que funciona como uma espécie de *Hein?* mas é antes *nhenhem* (do tupi) e que significa “falar” (CAMPOS, 1970, p.73). Por causa deste e de outros recursos de “*tupinização da linguagem*”, a língua inventada por Rosa fica “*mosqueada de nhehengatu*”, e prepara e anuncia o momento do clímax do conto. Este processo de vizinhança, de um meio de vida que assombra o outro, de trânsito, de mobilidade, é o que Deleuze e Guattari poderiam chamar de devir-onça.

O conto vai crescendo em causos e em usos menores da linguagem: *Ti, n’t, auá, ixe, eh-eh, axi, ã-hã...*, em uma espécie de sobreposição de línguas. Campos (1970) afirma que Rosa acaba criando o verbo “*nheengar*”, a partir do tupi, que, unido à forma “*jaguetê*” cria *jaguanhenhém, jaguanhém*, o linguajar das onças:

“*(...) Eh, eh, eu fiquei sabendo... Onça que era onça – que ela gostava de mim, fiquei sabendo... Abri os olhos, encarei. Falei baixinho: — “Ei, Maria-Maria... Carece de caçar juízo, Maria-Maria...” Eh, ela rosneou e gostou, tornou a se esfregar em mim, mão, mia. Eh, ela falava comigo, jaguanhenhém, jaguanhém...(...)”* (ROSA, 2001b, p.208)

Campos (1970) destacou também o vocábulo *macuncôzo*. De acordo com o pesquisador, em carta sobre o conto, Guimarães Rosa afirma que é uma referência ao negro:

“(...)... o macuncôzo é uma nota africana, respigada ali no fim. Uma contranota. Como tentativa de identificação (conscientemente, por ingênua, primitiva astúcia? Inconscientemente, por culminação de um sentimento de remorso?) com os pretos assassinados; fingindo não ser índio (onça) ou lutando para ser onça (índio), numa contradição, perpassante, apenas, na desordem, dele, final, o sobrinho-do-iauaaretê emite apenas aquele apelo negro, nigrífico, pseudo-nigrificante, solto e só, perdido na correnteza de estertor de suas últimas exclamações”. Cabe aqui observar que as vítimas prediletas da onça, na estória, eram, todas elas, pretos. Tentando dizer-se preto, o homem-onça recorre a um último expediente para tranquilizar seu interlocutor e, assim, ver se escapa à morte.” (CAMPOS, 1970, p.75)

Em um trabalho apresentado em 2004 no III Seminário Internacional Guimarães Rosa²², Valquiria Wey fez uma conferência sobre o processo de tradução deste conto. Segundo esta estudiosa, o autor oculta, durante todo o texto, a língua indígena no português, carregando a linguagem de possibilidades, de força, de intensidades.

O protagonista mestiço-índio, falando essa língua cheia de desvios, sentindo o frio, pondo as mãos no chão, vai se aproximando de um enfrentamento final com seu interlocutor que, assustado com a transformação que testemunha, aponta-lhe uma arma e ouve:

*“Ei, ei, que é que mecê tá fazendo?
Desvira esse revólver! Mecê brinca não, vira o revólver pra outra banda... Mexo não, tou quieto, quieto... Ói: cê quer me matar, ui? (...)
Veio me prender? Ói, tou pondo a mão no chão é por nada, não, é à-toa... Ói o frio (...) Ói a onça! (...) Eu – Macuncôzo... Faz isso não, faz não... Nhenhenhém... Heeé!...
Hé... Aar-rrã... Aaãh... Cê me arrhòu... Remuaci... Rêiucàanacê... Araaã... Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êêêê... êê... ê... ê...” (ROSA, 2001b, p.235)*

²² É um evento promovido pela PUC-Minas, Belo Horizonte. Costuma durar uma semana e traz autores, promove cursos, palestras, comunicações e apresentações artísticas. Mergulho em Guimarães Rosa.

Outras palavras chamam a atenção e aumentam a tensão e o estranhamento desse final: *remuaci* e *rêiucàanacê*. Campos oferece uma leitura:

“(…) *Remuaci* (*rê+muacikera*) e *Rêiucàanacê* (*rê+iucá+anacê*) podem ser interpretados respectivamente como: Amigo + meio-irmão (ou aliado, um); Amigo + matar + quase parente; ambos são compostos de extração tupi.” (CAMPOS, 1970, p.75)

E o conto termina, inacabado.

Inacabado porque podemos pensar que, como o visitante havia sacado sua arma, poderia ter atirado no homem-onça, e o que lemos no final são apenas os seus rugidos, seu fim. Mas é ele-onça quem conta a história, e uma pesquisa em um dicionário de “nheêngatu” (STRADELI, 1929) se faz reveladora, principalmente depois da referência ao frio, já destacado anteriormente, que o narrador identifica como algo que precedera sua “metamorfose”. Uy significa “bebido”, u é o verbo “comer”, êe é o afirmativo “sim”. O que diria uma onça depois de dar um salto, saboreando um visitante? “*Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êeêê... êê... ê... ê..*”

êe

Devir-onça

Devir-índio

Caça-caçador

Caça-Dor

Dor

êe

Nhininha não incorpora elementos de outras línguas em sua fala, mas o estranho, o esquisito e o enfeitado das suas palavras davam “*a estarrecer de todo a gente*” (ROSA, 2003, p.80).

“(…) *Ela apreciava o casacão da noite. — ‘Cheiinhas!’ — olhava as estrelas, deléveis, sobre-humanas. Chamava-as de ‘estrelinhas pia-*

pia'. *Repetia*: — 'Tudo nascendo!' — *essa sua exclamação diletta, em muitas ocasiões, com o deferir de um sorriso. E o ar. Dizia que o ar estava com cheiro de lembrança.* — 'A gente não vê quando o vento se acaba...' *Estava no quintal, vestidinha de amarelo. O que falava, às vezes era incomum, a gente é que ouvia exagerado:* — 'Alturas de urubuir...' *Não, dissera só:* — '...altura de urubu não ir.' *O dedinho chegava quase no céu. Lembrou-se de:* — 'Jabuticaba de vem-me-ver...' *Suspirava, depois:* — 'Eu quero ir para lá.' — *Aonde?* — 'Não sei.' *Aí, observou:* — 'O passarinho desapareceu de cantar...' *De fato, o passarinho tinha estado cantando, e, no escorregar do tempo, eu pensava que não estivesse ouvindo; agora, ele se interrompera. Eu disse:* — 'A avezinha.' *De por diante, Nhinhinha passou a chamar o sabiá de 'Senhora Vizinha...'* *E tinha respostas mais longas:* — 'Eeu? Tou fazendo saudade.' *Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu:* — 'Vou visitar eles...' *Ralhei, dei conselhos, disse que ela estava com a lua. Olhou-me, zombaz, seus olhos muito perspectivos:* — 'Ele te xurugou?' (Ibidem, p.69)

Nhinhinha, a menina de lá.

Depois de um tempo, as surpresas (Ibidem. p.69-70). "(...) *queria o sapo vir aqui*" e uma verdíssima rã entrou na sala. "*Eu queria uma pamonhinha de goiabada...*" e chegou uma dona de longe, vendendo-as. O que falava que queria, acontecia.

Para o desejo dos outros, sua resposta era: "*Deixa... Deixa...*"

Nhinhinha não atendeu quando pediram chuva para acabar com a seca. Mas, dias depois, desejou ver o arco-íris.

"(...) Choveu. E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho — que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação." (Ibidem, p.71)

Nesse dia foi muito repreendida por Tiantônia, e ninguém soube o motivo.

Aforismo 19:

Hecceidades III: intensidade, sem correspondência anterior, de um acontecimento.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.38

Logo depois, Nhinhinha adoeceu e morreu.

“(...) Precisavam de mandar recado, ao arraial, para fazerem o caixão e aprontarem o enterro, com acompanhamento de virgens e anjos. Aí Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, (...) Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, (...): que queira um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes...(...) era para se encomendar o caixãozinho assim, sua vontade?

O Pai (...) esbravejou: que não! (...)

A Mãe queria (...). Mas, no mais choro, se serenou (...) num pensamento: que não era preciso encomendar (...), havia de sair bem assim, do jeito, cor-de-rosa com verdes funebrilhos, porque era, tinha de ser! — pelo milagre, o de sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha.” (Ibidem, p.72)

Lirismo capturado em santidade. A desterritorialização de Nhinhinha, sua força de magia, reterritorializada.

Aforismo 20:

Perceber as segmentaridades molares e moleculares que nos atravessam simultaneamente. Elas são inseparáveis.

DELEUZE-GUATTARI, 2004, p.91

Na escola, personagens vão aprendendo os códigos e movimentando-se, territorializam-se, estratificam-se. Mas há experimentações, acontecimentos, e pode haver

desterritorialização.

O devir acontece ou não, não se fixa, não pode ser programado, planejado.

A educação é atravessada por nhinhinhas, onceiros, jagunços, miseráveis e poderosos, professores e alunos, com múltiplos processos e estranhamentos...

Valem os entremeios, as veredas. Valem as travessias.

Lembrar o conselho de Nhinhinha:

— *Deixa... Deixa...*

Agenciamentos de Brejeirinha

Educação.

Tem momentos em que “*parece não acontecer coisa nenhuma*” (ROSA, 2003, p.166). Há outros, porém, que parecem ser bem sucedidos.

Sala de aula. Olhos na professora.

A aula seguia seu curso – momento de explicação.

De repente, alguém pediu a palavra – Brejeirinha:

*“— Eu sei por que é que o ovo se parece com um espeto!” (Ibidem, p.167)
— mas não pretendia contar a ninguém!*

Aforismo 21:

Ensinar sabendo que a linguagem trabalha com ordens, percebendo imposições. Vejam, leiam, estudem, façam, escrevam... E torcer para que haja linhas de fuga.

DELEUZE-GUATTARI, 2005 - p.11

Aforismo 22:

Encontrar o cromático na escola, colocando “em estado de variação o sistema das variáveis da” educação. Buscar secretamente os espaços para respirar, as zonas de ressonância, línguas secretas, continuuns.

DELEUZE-GUATTARI, 2005, p.40 e 41

Escola – território. Sala de aula – território. Aula – território.

Entretanto:

“(...) em muitos casos uma função agenciada, territorializada, adquire independência suficiente para formar ela própria um novo

agenciamento, mais ou menos desterritorializado, em vias de desterritorialização.” (DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.133)

Existe relação estreita entre território e agenciamento.

“O território é, ele próprio, lugar de passagem. O território é o primeiro agenciamento, a primeira coisa que faz agenciamento, o agenciamento é antes territorial. Mas como ele já não estaria atravessando outra coisa, outros agenciamentos? É por isso que não podíamos falar da constituição do território sem já falar de sua organização interna. Não podemos descrever o infra-agenciamento (cartazes ou placas) sem já estarmos no intra-agenciamento (motivos e contrapontos). Não podemos tampouco dizer algo sobre o intra-agenciamento sem já estarmos no caminho que nos leva a outros agenciamentos, ou a outro lugar.” (Ibidem, p.132)

Motivos, contrapontos, sinais... Movimento, nomadismo.

Era uma manhã de chuva.

“Partida do Audaz Navegante”, de *Primeiras Estórias*, começa com um grupo reunido na cozinha: Maria Eva, estrelando ovos com torresmos e descascando mamões maduros; Mamãe, “*a mais bela*”; Ciganinha, Pele e Brejeirinha, que “*brotavam num galho*”; e Zito, que só este “*era de fora*”. Brejeirinha “*formava muitas artes*”, mas naquela hora, não (ROSA, 2003, p.166 e 167):

“(…) Brejeirinha se instituía, um azougue de quieta, sentada no caixote de batatas. Toda cruzadinha, traçadas as pernocas (...). A gente via Brejeirinha (...). Aos tantos, não parava, andorinhava, espiava agora — o xixixi e o empapar-se da paisagem — as pestanas til-til. (...) — ‘...E o cajueiro ainda faz flores...’ — acrescentou, observava da árvore não se interromper mesmos assim, com essas aguaceirices, de durante dias (...).” (Ibidem, p.167)

Pestanas til-til na sala de aula. Não sabemos quando alguém vai aprender. Deleuze afirma que a aprendizagem é um processo que não se controla.

“(…) Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender (...)

Aprender é tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um a outro.” (DELEUZE, 2006b, p.237)

Admitir essa afirmação é ver ruir a maneira como a escola se organiza, com tantas tentativas de controlar e avaliar o processo de aprender.

Aforismo 23:

Lutar nas escolas contra o fascismo e o desejo de ser fascista. Não se controla o aprender.

DELEUZE-GUATTARI, 2004 - p.92

Brejeirinha era curiosa:

“(…) — ‘Sem saber o amor, a gente pode ler os romances grandes?’²³,
(…) gostava, poetista, de importar (...) sérios nomes, (...) tinha o dom
de apreender as tenuidades: delas apropriava-se e refletia-as em si —
a coisa das coisas e a pessoa das pessoas.” (ROSA, 2003, p.168)

Algo sempre em movimento em Brejeirinha, como em cada um de nós. Mas os agenciamentos de cada um é que nos diferenciam: agenciamentos que territorializam ou que desterritorializam. Movimentos de captura e linhas de fuga. No entre-dois, fazemos escolhas, sempre. Alguns atravessam, outros não. Ah, a travessia tão cantada por Guimarães Rosa. A terceira margem. O bugreiro-onça. O jagunço no sertão.

“Hoje, (...) enfim eu medito mais nessa agencição encoberta da vida
(...)” (ROSA, 1988, p.205)

Deleuze e Guattari (2002b) afirmam que os agenciamentos são territoriais, porque os territórios criam os agenciamentos.

Em *Kafka, por uma literatura menor*, os nossos filósofos lembram que o agenciamento é objeto do romance²⁴ por excelência, pois opera em um agenciamento

²³ O que não estiver em itálico, na citação, deve-se ao fato de aparecer, no texto original, em itálico. Foi a maneira que encontrei para destacar o itálico do autor.

²⁴ Máquina literária. Tipo de texto.

coletivo de enunciação, materializando as “vozes” de tantos; e em um agenciamento maquínico do desejo, aquilo que move, que quer e faz a experimentação, que a provoca, que libera intensidades.

<i>Agenciamento:</i>	<i>buscar intensidades</i>	<i>materializar vozes</i>
<i>→ intenSão</i>	<i>importância do fluxo</i>	<i>rizoma</i>
	<i>não tem um único sentido</i>	<i>outra coisa agindo</i>
	<i>imanência</i>	

O plano de composição de Brejeirinha é imanente:

“(…) — ‘Zito, você podia ser o pirata inglório marujo, num navio muito intacto, para longe, lo-õ-ongue no mar, navegante que nunca-mais, de todos?’” (ROSA, 2003, p.168)

E ela se pôs a contar uma história.

“(…) — ‘O Aldaz²⁵ Navegante, que foi descobrir os outros lugares valetudinário. Ele foi num navio, também, falcatruas. Foi de sozinho. Os lugares eram longe e o mar. O Aldaz Navegante estava com saudade, antes, da mãe dele, dos irmãos, do pai. Ele não chorava. Ele precisava respectivo de ir. Disse: — ‘Vocês vão se esquecer de mim?’ O navio dele, chegou o dia de ir. (...) O navio foi saindo de perto para o longe, mas o Aldaz Navegante não dava as costas para a gente, para trás. (...) Então, um pensou e disse: — ‘Ele vai descobrir os lugares, depois ele nunca vai voltar...’” (Ibidem, p.168-169)

Buscar outros lugares, descobrir, movimentar-se.

Desejo e agenciamentos.

Em texto traduzido por Tomaz Tadeu da Silva, Deleuze ressalta a importância do conceito de agenciamento. Deleuze afirma que esse conceito é a unidade em *Mil Platôs*. Segue um trecho da entrevista feita por Catherine Clément:

“Questão – Mas qual seria a unidade de Mil platôs, uma vez que não

²⁵ Aldaz, com L mesmo na “fala” de Brejeirinha, vira o nome da personagem. O título vem com U: audaz.

há mais referência a um domínio de base?

Gilles Deleuze – Seria talvez a noção de agenciamento (que substitui a de máquinas desejantes). Há toda espécie de agenciamentos, e composições de agenciamentos. De um lado, nós tentamos substituir a noção de comportamento por essa: daí a importância da etologia em Mil platôs, e a análise dos agenciamentos animais, especificamente, por exemplo, dos agenciamentos territoriais. (...) Nos agenciamentos, há estados de coisas, de corpos, misturas de corpos, ligas, há também enunciados, modos de enunciação, regimes de signos. As relações entre os dois são muito complexas. Por exemplo, uma sociedade não se define por suas forças produtivas e por sua ideologia, mas, antes, por suas “ligas” e seus “vereditos”. As ligas são misturas de corpos praticados, conhecidos, permitidos (há misturas de corpos interditas, tal como o incesto). Os vereditos são os enunciados coletivos, isto é, as transformações incorporais, instantâneas, que têm curso numa sociedade (por exemplo, “a partir de tal momento tu não és mais uma criança...”).

Q. – Você descreve esses agenciamentos, mas eles não estão, me parece, isentos de julgamento de valor. Mil platôs não é também um livro de moral?

G. D. – Os agenciamentos existem, mas eles têm, com efeito, componentes que lhes servem de critério e permitem qualificá-los. Os agenciamentos são conjuntos de linhas, um pouco como em uma pintura. Ora, há toda espécie de linhas. Há linhas segmentares, segmentarizadas; há linhas que se afundam ou caem em “buracos negros”; há linhas que são destrutivas, que desenham a morte; há, enfim, linhas que são vitais e criadoras. Essas últimas abrem um agenciamento, em vez de o fechar. (...) Nos domínios os mais diversos, deve-se considerar os componentes de agenciamento, a natureza das linhas, os modos de vida e de enunciado.” (DELEUZE, 2003, p.6-7)

Os modos de vida e de enunciados. As linhas.

Linhas criadoras...

No ano passado, propus um projeto a meus alunos de Ensino Fundamental, de 6º a 9º anos, para mobilizá-los em leitura extra-classe. Enfrentei meus fantasmas, o medo de “perder o controle” sem a leitura de um único livro para todos os alunos. Cada aluno, durante o período de um mês, deveria se dedicar a ler um gênero literário: poesia, drama, ficção (contos e romance). Eu não sabia o que poderia acontecer. “Leitura da Hora”...

Poesia foi um sucesso. O percurso levou alunos até a participarem do “5º Concurso Brasileiro de Haicai Infanto-juvenil”, gerou um concurso de poesia entre todos os alunos da escola (incluindo as turmas das séries anteriores). No período dedicado ao teatro, houve uma saída para assistirmos a uma peça fora da escola, produzimos pequenas peças e as representamos internamente. A conversa entre os alunos sobre os textos lidos fez com que outros alunos fossem mobilizados para outras leituras. Abriram-se caminhos, possibilidades. A potência dos agenciamentos.

Projetos como este permitem que cada um leia dentro de seus interesses e de suas possibilidades. Teatro infantil e Shakespeare na mesma sala – tudo bem! Possíveis desterritorializações em língua portuguesa: ler um texto mais difícil, conhecer e admirar outros autores, sensibilizar-se esteticamente, perceber a literatura como arte... Romper as linhas de segmentação dura impostas pela instituição escolar para permitir passagens. Sem a pretensão de criar um modelo fixo, um mesmo projeto que se repete a cada ano da mesma maneira. Mas um desafio: o que propor em 2007?

Movimento de captura. Agenciamento territorializado.

A pedidos, fizemos um 2º concurso de poesias...

O modo de vida, os enunciados... O universo feminino daquelas que vivem naquela casinha do interior. Zito, o menino de fora. Matéria viva. Quando Brejeirinha começa a contar sua história, “Zito sorri, feito um ar forte. Ciganinha estremeceu, e segurou com mais dedos o livro, hesitada” (ROSA, 2003, p.168).

Brejeirinha inventa sua história... em conexão,
em conexão,
em conexão...

Quando a chuva parou, as meninas pediram licença para ir espiar um riachinho, que deveria estar cheio. Mamãe deixou e Zito acompanhou-as. Ele e Ciganinha “*em pé de paz, fazendo sua experiência de felicidade*” (Ibidem, p.170).

Quando Deleuze e Guattari estudam Kafka (1977), eles mostram como as duas faces do agenciamento (a do agenciamento coletivo da enunciação e a do maquínico do desejo) são desmontadas, combinadas e assinadas pelo escritor:

“Nenhum agenciamento maquínico que não seja agenciamento social de desejo, nenhum agenciamento social de desejo que não seja agenciamento coletivo de enunciação. (...) O essencial em Kafka é que a máquina, o enunciado e o desejo façam parte de um único e mesmo agenciamento, que dá ao romance seu motor e objetos ilimitados.”
(DELEUZE, 1977, p.120)

Kafka, continuam os nossos filósofos, busca sempre o agenciamento novo, busca apontar quando um novo agenciamento se esboça. Em Kafka, o enunciado é coletivo porque jamais remete a um sujeito ou a um duplo. Ainda que o agenciamento seja dividido em segmentos que são poderes e territórios ao mesmo tempo, que são conjuntos de linhas, que captam o desejo e territorializam-no, fixando-o em blocos regidos por leis transcendentais, pode-se dizer que o mesmo agenciamento tem pontas de desterritorialização, permite linhas de fuga, opera em um plano de imanência ilimitado que, por sua vez, libera o desejo de todas as territorializações.

Vozes materializadas por Brejeirinha. Ficar e partir. Desejo de conhecer outros mundos.

“—‘O Aldaz Navegante não gostava de mar! Ele tinha mesmo que partir? Ele amava uma moça, magra. (...) Depois choveu, choveu. O mar se encheu, o esquema, amestrador... (...) O navio parambolava... Ele, com medo, intacto, quase nem tinha tempo de tornar a pensar

demais na moça que amava, (...) A moça estava paralela, lá, longe, sozinha, ficada' (...)" (ROSA, 2003, p.173)

De repente, quase sendo atingido pela água que Brejeirinha represara, alguém viu o "Aldaz Navegante":

"(...) a coisa vacum, atamanhada, embatumada, semi-ressequida, obra pastoril no chão de limugem, (...) chato, deixado. Sobre sua eminência, crescera um cogumelo de haste fina e flexuosa, (...) o chapeuzinho branco, lá em cima (...)" (Ibidem, p.173)

Brejeirinha, aproveitando-se da situação, começou a enfeitá-lo. Os outros a ajudaram. A água já o movimentava e ficava a dúvida no ar: será que ele iria para o mar?

Enquanto isso, Zito e Ciganinha conversavam. Quando ele iria voltar? Ele era como o Aldaz Navegante?

Brejeirinha suspirava: — "Ele vai conhecer os outros lugares..."

O Aldaz partia, levado pelas águas, para sempre. Mas não antes de Brejeirinha recontar o final da história:

"(...) — Agora eu sei. O Aldaz Navegante não foi sozinho; pronto! Mas ele embarcou com a moça que eles amavam-se, (...). Eles iam sem sozinhos, no navio, que ficando cada vez mais bonito, mais bonito, o navio... pronto: e virou vagalumes..." (Ibidem, p.174)

Reterritorialização.

Não a uma territorialidade anterior, diriam Deleuze e Guattari, mas a uma nova territorialidade. Movimento de captura.

A moça foi com o Aldaz Navegante.

*Aforismo 24:
Contra o homogêneo. Diferir.*

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.19

Rostidade no Espelho

Aforismo 25:

Vigiamos os rostos nas salas de aula. Supliciamos e excluimos os que perdem o rosto-aluno.

DELEUZE-GUATTARI, 2005 - p.67

Em *Mil Platôs*, mais especificamente em “Ano Zero – Rostidade”²⁶, Deleuze e Guattari (2004a) dedicam-se a discutir o conceito de rosto, ou ainda, de rostidade. Logo no início do texto, apresentam o rosto como um sistema muro branco – buraco negro. Para esses autores, o rosto se faz *sobre* o muro branco da significância e *no* buraco negro da subjetivação (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.31-32).

O rosto se constrói por zonas de frequência e probabilidade. Em um momento, neutraliza as expressões e as conexões que forem rebeldes às significações conformes. Em outro, serve como lugar de ressonância, selecionando um sentido e tornando-o de acordo com uma realidade dominante.

“(...) Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente...” (ROSA, 2003, p.121)

O rosto redundância constrói o muro do significante, escava o buraco da subjetivação e tem relação com a linguagem. A língua está atrelada a traços de rostidade específicos: a linguagem do pai e do filho, do professor e do aluno... Aprende-se a ter um rosto “conforme”.

Rostos de alunos... Rostos de professores...
Os rostos que exigimos na educação passam por idealizações.
O ser humano ideal, idealizado.
O aluno a ser formado, conforme.
O professor a ser formado, conforme.
Modelos: humanistas, construtivistas, críticos, pós-críticos...
E todos os -ismos.

²⁶ No volume 03 da edição brasileira.

Aforismo 26:

Perceber *que* a educação se conecta a estratos de significância e de subjetivação. Permitir múltiplas relações de rosto-paisagem.

Por que um só rosto aluno, eles = os alunos?

E um só rosto professor, nós = os professores?

DELEUZE-GUATTARI, 2004a - p.38

O rosto, continuam os nossos filósofos, nasce de uma máquina abstrata de rostidade, que o produz por sobrecodificações (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.33 e 35). Não é parte do corpo, a cabeça, a face. O rosto-conceito é porta-voz de escolhas e de elementos organizados. A máquina tem o papel de detector de desvios²⁷ e de ordenação da normalidade (Ibidem, p.45).

O rosto não é um universal.

Aforismo 27:

Esquecemos as diferenças em nome de um rosto-aluno e de tudo o que ele representa. *Buscar representações é apagar singularidades. Rosto é política. É uma produção social.*

A máquina abstrata da rostidade surge por uma questão de economia e de poder (Ibidem, p.42). Primeiramente em uma correlação biunívoca com o outro: homem ou mulher, rico ou pobre, adulto ou criança, professor ou aluno... Mas também por resposta seletiva, em uma correlação do tipo “sim-não” (pode ou não):

“(…) A cada instante, a máquina rejeita rostos não conformes ou com *ares suspeitos.*” (Ibidem, p.44)

²⁷ Deleuze e Guattari dão o exemplo do racismo como construção dessa máquina abstrata, a partir de um rosto Homem branco: os que não seguem o modelo podem apenas ser tolerados em determinados lugares e sob determinadas condições (em guetos) ou devem ser apagados (por serem negros, judeus, árabes...).

“(...) Um certo rosto de professora é percorrido por tiques e se cobre de uma ansiedade que faz com que chegue ao ponto de ‘não dá mais!’ (...). A professora ficou louca (...)”. (Ibidem, p.44-45)

Assim, o rosto é produzido na humanidade, mas interessante é o homem ser capaz de escapar dele, de desfazer o rosto e as rostificações:

“(...) se o homem tem um destino, esse será mais o de escapar ao rosto e às rostificações, tornar-se imperceptível, tornar-se clandestino, não por um retorno à animalidade, nem mesmo pelos retornos à cabeça, mas por devires-animais 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 à organização do rosto, não se deixem mais subsumir pelo rosto, sardas que escoam no horizonte, cabelos levados pelo vento, olhos que atravessamos ao invés de nos vermos neles, (...) Sim, o rosto tem um grande porvir, com a condição de ser destruído, desfeito. A caminho do assinificante, do assubjetivo.” (Ibidem, p.36)

Relações entre rosto, olhar e espelho me levaram a outro conto de *Primeiras Estórias* chamado “O Espelho”.

“— Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições.” (ROSA, 2003, p.119)

O narrador buscava saber quem era ou como era, “no visível”: “há máscaras moldadas nos rostos”. Retratos e fotografias não lhe serviam, porque, mesmo quando tirados um após o outro, eram “sempre entre si muito diferentes”. E olhar-se em espelhos tinha dois inconvenientes. Primeiramente, “os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. (...) são a porta do engano; duvide deles.” E depois, “são para se ter medo, os espelhos” (Ibidem, p.120-121). Uma cabeça pesquisadora, diriam os nossos filósofos (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.61), que busca desfazer, atravessar...

A experiência começou porque um dia, por acaso, em um banheiro público, o narrador se assustou com a própria figura:

“(...) Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que eu enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo!” (Ibidem, p. 122)

E ele passou a fazer o que ninguém tinha tentado antes: *“(...) comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim” (Ibidem, p.122).*

Esquizo-análise.

*Eu. Desejo de não entrar em um rosto,
de não agir em conformidade.*

Essa possibilidade não existe — o não rosto. Loucura!

Loucura? = “rosto conforme de enésima escolha” (Deleuze-Guattari, 2004a, p.45), mas não o último.

Na escola, instituição disciplinar, ajo em conformidade e espero que meus alunos também o façam. Inserimo-nos em rostos.

Take the road less traveled by (Robert Frost), a long and winding road (The Beatles).

Racho? Racharei? Eu me desterritorializo?²⁸

Sim, sim, sim.

Desejo de acertar. Mas não há certo, logo não acerto.

Deleuze e Guattari afirmam que desfazer o rosto não é coisa à toa, que ele é uma *“organização forte” (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.58)*. E o narrador do conto de Rosa confirma:

²⁸ Na quarta capa do volume 03 da edição brasileira.

“(...) Quem se olha no espelho (...) busca (...) é verificar, acertar, trabalhar com um modelo subjetivo, preexistente; (...) ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. (...) Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. (...) o rosto, mudava permanentemente. (...) necessitava eu de transveberar o embuço, a travisagem daquela máscara, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa – a minha vera forma. Tinha de haver um jeito.” (ROSA, 2003, p.122-123)

*Ah! Acertar – ir de encontro a um modelo preexistente...
E ampliar o ilusório.
Buscar a “vera forma”?!
Não mais. Não existe uma, a única, a verdadeira.
Querer-se múltipla.*

Deleuze e Guattari lembram-nos de que não há algo pré-existente, que não existe, por trás do rosto, um sujeito ou um significante já presente, que “não se trata de um retorno a.” (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.36, 47, 50, 58). Mas é possível que haja um processo de desrostificação, um atravessar, passar o muro. Cruzar o muro e suas redundâncias. Encontrar o buraco negro que aloja as redundâncias, a consciência, as paixões... (Ibidem, p.59) Exercícios de polivocidade. Enfrentamento de devires, devires reais, clandestinos:

“(...) Se o rosto é uma política, desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir-clandestino.” (Ibidem, p.58)

*Desmontar o rosto que atribuímos a alguns alunos, a partir de um modelo.
Desmontar o rosto que nos atribuem os alunos, a partir de um modelo.
Tentar não ver esses traços.
Experimentar lugares, evitar árvores em favor de rizomas.
Querer o múltiplo, o polívoco, ao invés de permanecer preso a sistemas binários.
(Ibidem, p.60-61)*

A experiência, no conto, continuou:

“(...) interpenetrando-se no disfarce do rosto externo diversas componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio “visual” ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o elemento animal, para começo.(...) — a onça. (...) aprender a não ver, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino. (...) olhar não-vendo. (...) Prossegui. (...) o elemento hereditário (...). E em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E ainda, o que, em nossas caras, materializa idéias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem seqüência nem antecedência, sem conexões nem fundura. (...) À medida que trabalhava com maior maestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema perspectivo clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, com uma esponja. E escurecia-se.” (Ibidem, p.124-125)

Buraco negro. Despreenchido, esvaziado.

Houve então uma interrupção no experimento. O narrador passou a ter dores de cabeça: *“(...) De golpe, abandonei a investigação”* (Ibidem, 125).

Um dia, uma surpresa:

“(...) Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. (...) Nada. (...) eu não via meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!” (Ibidem, p.126)

Muro branco. Descodificado.

Inquietações. O narrador busca, identifica, interpreta, reconhece. Trabalha por binarismos: preencher-esvaziar, escuro-claro... Mas Deleuze e Guattari não defendem uma volta, um retorno a algo “atrás”, nem binarismos. Ao contrário, sugerem a busca de “novos

usos” para a máquina-rostos. (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.59)

Desvario? Loucura?

“(…) Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente. Será este nosso desengonço e mundo o plano — intersecção de planos — onde se completam de fazer as almas? Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra?” (ROSA, 2003, p.128)

Em que pese, nesta citação, a metafísica e a transcendência, tão combatidas por Deleuze e Guattari, podemos também ver nela a rostidade como resultado de agenciamentos de poder, de planos que nos atravessam e nos marcam, que nos recobrem, a partir de nossas escolhas. Cuidar-se e viver, a vida como experimentação, pressupõe desfazer-se daquilo que nos atulha e nos soterra.

Lembrete: na educação, desfazer-se do que atulha e soterra!

As implicações desse modo de pensar nos levam, na educação, a entender a força dos agenciamentos e como somos marcados, afetados, por eles. Na educação, e em outros planos, há rostos com os quais nos identificamos, alguns de que não gostamos, outros que abominamos. “Para além do rosto” (DELEUZE-GUATTARI, 2004a, p.61). Evitar buscar um único rosto, uma única voz, para dar lugar à multiplicidade.

Aforismo 28:

As imposições são agenciamentos de poder que buscam a univocidade. Ficar atento ao movimento denunciado por Deleuze-Guattari: “nenhuma polivocidade, nenhum traço de rizoma podem ser suportados: uma criança que corre, que brinca, que dança, que desenha, não pode concentrar sua atenção na linguagem e na escrita, ela tampouco será um bom sujeito.”

Perguntar sempre: por que não?

DELEUZE-GUATTARI, 2004a - p.48

Experimentações de Fita-Verde

Fita-Verde vem colorida e com a fita, que não amarra. Ela segue seu caminho tresloucado e experimenta.

Caminho - rizoma
Experimentar - experimentações

Esta, uma dissertação de mestrado em Filosofia da Educação. Filosofia, criação de conceitos, atividade que movimenta o nosso pensamento. Não *reflexão sobre* educação, não *fundamento* da educação, mas área aberta, povoada por filósofos, cientistas e artistas, que a atravessam com seus saberes (GALLO, 2004).

Filosofia da Educação - potência de atravessar

Aforismo 29:

Há um lado nômade na educação, espaços moleculares de intensidades líquidas, gasosas, de difícil estabilização. Aceitar a desestabilização desses movimentos na educação é abrir-se para a experimentação.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.34-42

Abrir a educação. Pensar em seus planos, seus caminhos, seus deslocamentos, seus poderes, sua cara.

Deleu-Guata-Rosear a Educação
imanência
rizoma
desterritorialização
agenciamento
desrostificação
experimentação

Fita-Verde evita nascer

crescer

velhar...

Inventa fita no cabelo e atravessa o bosque sem medo – lobo nenhum:

– lobo-bolo.

Fita-Verde é sábia.

Sabe que a gente “pensa que vê” as coisas.

Imanência

pulsar na educação

O caminho de Fita-Verde não é o encurtoso.

Rizoma

seguir caminhos tresloucados na educação

Fita-Verde brinca com suas sombras, com suas asas. Diverte-se com o não voar das avelãs, com inalcançar borboletas, com ignorar flores.

Desterritorialização

fazer fugir na e pela educação

Fita-Verde, filha, que a mãe mandou.

Agenciamentos

observar o poder e o despoder agindo na educação

Fita-Verde, neta, entristece-se com a avó fraca e rouca.

Desrostificação

evitar um único rosto, a rostidade única, na educação

Fita-Verde, experienciando a vida e a morte.

*Experimentação
força na educação*

Aforismo 30:

Educação e Involução: evitar filosofias salvadoras, redentoras. Formar bloco “entre”.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.19

As escolas não são instituições homogêneas, com alunos de um mesmo grupo, de uma mesma camada social, todos se aproximando de um sujeito universal branco europeu, para quem a escola moderna burguesa foi pensada.

Saturação.

Ainda que buscasse essa homogeneidade, haveria então a multiplicidade dos agenciamentos individuais. Uma turma qualquer hoje, mesmo com dez alunos, tem fitas-verdes, pirlimpicóticos, nhinhinhas, iauaretês, brejeirinhas, riobaldos, bugreiros, meninos e meninas, homens e mulheres que vivem também pelas terceiras margens... Pensar assim deveria subverter a maneira como agimos.

Aforismo 31:

Pensar apenas em classe ou turma ou série é operar uma máquina de reterritorialização depois de cada aula. É o mesmo que buscar o homogêneo. É não perceber o múltiplo no um.

DELEUZE-GUATTARI, 2004, p.89

Eu não quero “outra” “escola”.

Não quero salvar a instituição-paisagem e seus rostos professor-aluno.

Aforismo 32:

A escola será também prisão até para quem, à la Camões, quiser “estar preso por vontade”.

DELEUZE-GUATTARI, 2006 - p.83-84

Mas aprendi com Deleuze e Guattari que em tudo há territórios e movimentos que desterritorializam e (re)territorializam. Na educação também. E existe força de fuga na educação.

Enquanto na instituição escola, preparar as aulas tendo a multiplicidade em vista. Isto não significa espontaneísmo. Significa propor questões e atividades que permitam desdobramentos.

Trabalhar o mesmo assunto da mesma maneira usando o mesmo material ano após ano revela um olhar único sobre as turmas. O discurso dos professores está repleto de exemplos: “No 6º ano trabalho este assunto, desta maneira...” “Os alunos de 6º ano são assim...” Ou pior: “Os alunos do ano passado gostaram tanto desta atividade... Estes, não. Como os alunos estão diferentes.” Sim, estão. Estão ou podem estar em movimento. E vivem em um universo de agenciamentos distintos.

Aforismo 33:

Aluno: paradigma do universal, territorializado. Rosto que nos impede de ver a multiplicidade.

DELEUZE-GUATTARI, 2006, p.51-52

Abrir-se a experimentações. Quantos mais rizomas fizermos, mais aberturas teremos para viver os “sertões” de nossas áreas. Fazer duas vezes o curso para correção de redações de vestibulares na UNICAMP obviamente tem reflexos no trabalho que faço com os textos dos meus alunos. Buscar na filosofia elementos para compreender meu trabalho também tem impacto no meu jeito de ser, na minha vida profissional e pessoal. E tantas outras coisas: gostar de ler, de escrever, de cantar, de estar com as pessoas...

Mas os agenciamentos dos professores não garantem os agenciamentos dos seus alunos. São as experimentações (não atreladas a experiências) que se fazem pelo meio, pelas margens, pelas bordas, que podem levar a novos agenciamentos, à territorialização, a um movimento de reterritorialização, ou a um processo de desterritorialização, via linha de fuga.

Não se esquecer de que educação há estabilização e desestabilização de forças, há movimentos e captura de fluxos. Captura-se inclusive aquilo que é avaliado como linha de fuga. Até espaço para *grafitti* existe na escola: “aqui, nesta parede, pode!”

A educação tem discursos sobre a igualdade, trabalha com métodos que privilegiam o grupo, o coletivo.

Aforismo 34:

Envolver-se com educação significa entender bando e o fenômeno de borda.

Onde estão as fronteiras dos nossos territórios?

Desterritorializar!

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.28

Temos políticas educacionais públicas para a escola na cidade, no campo, no estado, no país. Lembrar que cada vez que pensamos no grupo, em uma turma, em uma região, estamos nos referindo a uma média idealizada e deixamos a multiplicidade de fora. Não se contempla a diferença como princípio, como a consideram Deleuze e Guattari, em políticas macro. Neste caso, o que se privilegia é aquele ser universal, aquele sujeito abstrato, transcendente, aquele modelo rosto idealizado. Nas políticas públicas, julga-se, avalia-se a partir desse paradigma.

Aforismo 35:

Olhar para um grupo e ver todos iguais é apagar o outro, é entender a diferença apenas na comparação com o Um ideal.

Incomoda a alguns leitores de Deleuze e Guattari a falta de respostas ou de propostas, mas eles não oferecem um modelo que substitua outro.

Um educador que sempre se preocupou com a “construção” de um determinado tipo de pessoa/sujeito, que acreditava ser capaz de fazê-lo dentro de uma outra teoria qualquer, não consegue entender a vantagem de uma outra forma de enxergar o mundo.

Aforismo 36:

Todo bando tem fenômeno dinâmico de borda.

São os anômalos.

Aforismo 37:

Estar anômalo é uma posição ou um conjunto de posições em relação a.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a, p.26

Aforismo 38:

Desejo: ver-se anômalo como o que conduz as passagens das multiplicidades e as transformações do devir.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.53

Educação sem imagem previamente definida.

Educação que se faz pelas brechas de atuação, nos muitos agenciamentos da escola, como veredas que apontam singularidades e multiplicidades.

Se cada um aprende de um jeito diferente, em um tempo diferente, não acreditar que se pode levar todo um grupo ao mesmo lugar, ao mesmo tempo, no mesmo dia. A única maneira de realmente ensinar seria a partir de uma relação de um para um – um aluno e um professor – como fez Rousseau em *Emílio*? Nem assim.

Esgarçar modelos saturados. A escola instituição tem uma função coesiva na sociedade, tem objetivos, tem um lugar a chegar, quer produzir identidades fixas, a de

cidadãos adequados, responsáveis, que se submetam às regras do Estado. Desrostificar paisagens únicas e pensar, nesses espaços, a educação como potência, como possibilidade, como experimentação, movimentações.

Deleuze afirmou²⁹ que a aula é uma espécie de matéria em movimento.

A educação é movimento, não ponto de chegada. Por isso a travessia é tão importante, por isso Guimarães Rosa é presença também forte neste trabalho.

Aforismo 39:

Educação é “patchwork”, colcha de retalhos sem avesso nem direito. É criação, composição, invenção.

DELEUZE-GUATTARI, 2002a - p.181-182

²⁹ A observação foi feita pelo filósofo no filme *O Abecedário de Gilles Deleuze* – uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação, com tradução e legendas feitas pela Raccord (com modificações).

Bibliografia

ANDRADE, Elenise Cristina Pires de. *A superfície ex-cri(p)ta em professores e professoras: curri, corre, colares, dores simulando silêncios ensurdecedores*. Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BOLLE, Willi. *Grandesertao.br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2004.

CAMPOS, Haroldo de. “A linguagem do iauaretê”. In XISTO, Pedro et all. *Guimarães Rosa em Três Dimensões*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1970.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 5ª reimpressão – 2006.

_____. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____. *Deux régimes de fous. Textes et entretiens, 1975-1995*. Paris: Minuit, 2003. Org. de David Lapoujade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Disponível em <http://br.geocities.com/polis_contemp/dossie_deleuze_textos/deleuze_varios.pdf>. Acesso no dia 06/04/2007.

_____. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. RJ: Graal, 2ª edição – 2006b.

_____. “Signos e acontecimentos”, entrevista a Raymond BELLOUR e François EWALD, 1991. Tradução de Ana Sacchetti. Texto disponível em <http://br.geocities.com/polis_contemp/dossie_deleuze_textos/signos_acontecimentos.pdf>. Acesso no dia 06/04/2007.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 4ª reimpressão – 2006.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 3ª reimpressão – 2005.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2ª reimpressão – 2004a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1ª reimpressão – 2002b.

_____. *O que é a Filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 3ª reimpressão – 2004b.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ESCOBAR, Carlos Henrique de. (org.) *Dossier Deleuze*. RJ: Hólon Editorial, 1991.

FADIGAS, Nuno. *Inverter a Educação: de Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 1986.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: M. Fontes, 2000.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “Filosofia da Educação e Paciência do Conceito”. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, Tandil, Argentina, v. 14, p. 135-152, 2004.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *Guimarães Rosa*. São Paulo: Publifolha, 2000.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. RJ: Objetiva, 2001.

LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LINS, Daniel. “Mangue’s School ou Por uma Pedagogia Rizomática”. In *Educação e Sociedade* – volume 26, n.93, p.1229-1256. Campinas: CEDES, 2005.

ORLANDI, Luiz B.L. (org.). *A diferença*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

ROSA, João Guimarães. *Ave, palavra*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001a.

_____. *Estas estórias*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001b.

_____. *Grande sertão: veredas*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

_____. *Primeiras estórias*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. (tradução) “12 Textos” ou “Deleuze para as férias”. Texto capturado do sítio <www.dossie_deleuze.blogspot.com.br>. Acesso no dia 06/04/2007.

STRADELI, S. Vocabulários da Língua Geral Portuguez-Nheêngatú e Nheêngatú-Portuguez. Rio de Janeiro: Revista do Instituto Histórico, 1929.

WEY, Valquiria. Conferência sobre o processo de tradução de “Meu tio o Iauaretê”, no encerramento do III Seminário Internacional Guimarães Rosa, em 26 de agosto de 2004, na PUCMinas – Belo Horizonte/MG.