



Um mergulho no silêncio: o mistério da aula de História

Gabriel Torelly^{1*} e Nilton Mullet Pereira²

¹Centro de Estudos Especializados em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Rod. SC-401, s/n, 88050-001, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ²Departamento de Ensino e Currículo, Área de ensino de História, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: gabrielorelly@gmail.com

RESUMO. Este artigo é uma provocação ao pensamento decorrente de duas propostas de pesquisa: uma que pensa o papel da imaginação no ensino de História e outra que se ocupa dos limites da linguagem na perspectiva teórica das filosofias da diferença. Situado nesta intersecção temática, via revisão bibliográfica, trata do silêncio e do mistério como elementos articuladores da aula de História, considerando o silêncio como conceito que permite um olhar não referencial para a sala de aula, tomando esse espaço como multiplicidade de forças criadoras. Objetiva-se acentuar o elemento criativo em contraposição ao elemento reativo, o que é demonstrado por meio de uma problematização da linha do tempo, entendida como dispositivo de controle dos corpos e da duração. A sala de aula reveste-se, assim, de uma natureza mista, constituída tanto por atualizações e individualizações que delimitam as possibilidades formais de temporalização como por virtualidades que se insinuam a fim de romper os estratos formais e produzir diferença. O mistério é o que acontece em uma aula de História que tem o silêncio como elemento gerador. Por fim, o elemento gerador dessa aula de História, o silêncio, é considerado condição de possibilidade para acontecimentos.

Palavras-chave: imaginação; criação; ensino de história.

A dive into silence: the mystery of History class

ABSTRACT. This article is a provocation to thought resulting from two researches: one who thinks the role of imagination in History teaching; and another that deals with the limits of language in the theoretical perspective of philosophies of difference. Located in this thematic intersection, via bibliographical review, it deals with silence and mystery as articulating elements of History class, considering silence as a concept that allows a non-referential look to the classroom, perceiving this space as multiplicity of creative forces. The aim is to accent the creative element in contrast with the reactive element, which is demonstrated by a problematization of the timeline, understood as a control dispositive of duration and bodies. The classroom thus has a mixed nature, consisting both of actualizations and individualizations that delimit the formal possibilities of temporalization as well as of virtualities that are insinuated in order to disrupt the formal strata and produce difference. The mystery is what happens in a History class that has silence as generator element. Lastly, the generator element of this History class, the silence, is considered as condition of possibility for happenings.

Keywords: imagination; creation; history teaching.

Una inmersión en silencio: el misterio de la clase de Historia

RESUMEN. Este artículo es una provocación al pensamiento, surgiendo de dos propuestas de investigación: uno que piensa el papel de la imaginación en la enseñanza de la Historia y otro que aborda los límites del lenguaje en la perspectiva teórica de las filosofías de la diferencia. Ubicado en esta intersección temática, a través de revisión bibliográfica, trata el silencio y el misterio como elementos articulados de la clase de Historia, considerando el silencio como un concepto que permite una mirada no referencial al aula, tomando este espacio como una multiplicidad de fuerzas creativas. El objetivo es enfatizar el elemento creativo en oposición al elemento reactivo, lo que se demuestra a través de una problematización de la línea de tiempo, entendido como dispositivo de control de los cuerpos y la duración. Por lo tanto, el aula tiene una naturaleza mixta, constituida por actualizaciones e individualizaciones que delimitan las posibilidades formales de la temporalización y por las virtualidades que se insinúan para romper los estratos formales y producir diferencias. El misterio es lo que sucede en una clase de historia que tiene el silencio como elemento generador. Finalmente, el elemento generador de esta clase de historia, el silencio, se considera una condición de posibilidad para los eventos.

Palabras-clave: imaginación; creación; enseñanza de la historia.

Introdução

A criação em uma aula de História: silêncio e mistério

O silêncio é como uma superfície pela qual deslizam os ‘fantasmas’ (Deleuze, 2015). Temos, portanto, leveza e insistência – porque deslizar não tem qualquer poder inibidor. No silêncio, os diagramas (Deleuze, 2005) deixam de funcionar. Ele não predispõe nem dispõe, não opõe nem impõe. O silêncio não é um dispositivo. Nele, não há dizeres ou olhares, nem enunciabilidades, nem visibilidades. A leveza existe em razão da inexistência da determinação do ver ou do falar. É um silêncio absoluto; não apenas não há fala, como também não há olhar. Há algo como a dança de Zarathustra, a tensão no arco de um arqueiro Zen, as operações paradoxais da Alice de Lewis Carroll. Em suma, há ‘algo’ que brilha como um efeito de superfície; não como um Ser, mas um extra-ser, *aliqoid* (Deleuze, 2015) – eis a sua leveza. A insistência demonstra que esse tempo do silêncio não tem paradas; logo, não há antes nem depois. Só o durante. O silêncio tem uma duração que não se pode medir; ela é o ilimitado do acontecimento desdobrando-se indefinidamente entre passado e futuro. Isso porque antes é preciso ter com ela uma experiência que é estranha à medida. Há algo de misterioso no silêncio. Um dueto. Uma dupla que agora se encontra, dança e nos dá leveza e insistência – o silêncio e o mistério se deixam percorrer plenos de escuta (porque o silêncio abre o ouvido ao mundo) e plenos de intuição (porque o mistério carrega sempre consigo sua improvável decifração).

Uma aula de História é habitada por muitas coisas. Duas delas são condições que possibilitam a criação: o silêncio e o mistério (trataremos sobre outras mais adiante neste ensaio). Algo acontece em uma aula de História quando o silêncio dança com o mistério. Ainda que ela esteja situada em um espaço-tempo determinado, no seu interior há um fora¹, uma exterioridade que lhe é imanente. De onde vem essa graça e leveza do silêncio e do mistério? Do tempo. É, pois, o tempo que queremos deixar absorver, reverter, inverter, decodificar a aula de História, que, absorvida pelo silêncio e pelo mistério, instala-se no tempo. Esse tempo, que nos interessa, Bergson (2010a) chamou de tempo ‘puro’. Nietzsche o chamava de ‘intempestivo’ (2005). Blanchot preferia o ‘Neutro’ (2010). Deleuze o pensou como ‘incorporal’ (2015). Para o Foucault de Deleuze, era o ‘Fora’ (2005). Convém afirmar que esse tempo não se confunde com uma unidade subdividida sucessivamente em passado, presente e futuro, mas consiste em uma diferença de natureza entre duas realidades simultâneas. Por um lado, há o tempo dos corpos e estados de coisas, no qual somente o presente existe. Por outro, há o tempo como atributo do incorporal, maneira de ser do que não existe, mas insiste, se esquivando ao presente para se dividir infinitamente em passado e futuro (Deleuze, 2015).

De modo bem modesto, pensamos em silêncio e mistério. O silêncio e o mistério como módulos potenciais do que expõe uma aula à superfície do seu deslizar infinito, sem o qual ela se subordina ao cumprimento de um papel utilitário. Trata-se de uma aula que já não quer seguir o seu jogo de códigos e sobrecódigos, que quer perder-se em uma ‘batalha audiovisual’ (Deleuze, 2005) ou uma ‘floresta’ sem nomes (Deleuze, 2015, p. 20). Essa aula quer coincidir intensamente consigo mesma, pois esqueceu de passagem a trama das reproduções e o cumprimento dos objetivos programáticos. Refugiada em uma nuvem passageira de não-saber, essa aula afirma a imanência da sua própria expressividade (Seffner, 2012). Não sabemos exatamente o que pode uma aula. Sabemos, no entanto, que, neste ponto preciso onde tudo desapareceu, o que resta é a afirmação da vontade – não uma vontade de ir bem na prova, de passar no vestibular, nem mesmo de se instrumentalizar para entender o mundo; não uma vontade vazia, embora uma certa arte do vazio e da leveza seja parte do seu repertório de tensões e deslizamentos; mas uma vontade intensiva, embriagada pelas afecções de expansão da vida que justificam a existência de uma aula não somente por um apelo instrumental, mas pelo desejo das forças internas que atravessam os corpos. Essas afecções manifestam uma resistência da aula ao seu próprio desdobramento em aula de História, donde corpos se espalham e se misturam, deixando-a apartada das coisas efetuadas em seu nome.

Este silêncio sobre o qual falamos não é a ausência de barulho, nem mesmo a imposição de uma censura e, sobretudo, não é significação. O silêncio sempre implica seu oposto: algazarra, algaravia de corpos.

¹ Que estranha forma de pensamento é essa que Foucault (2009) anuncia a partir de Blanchot e dos escritores modernos, como Mallarmé, que consiste em um pensamento do Exterior ou do Fora? A compreensão desse mistério, que transfigura a forma de nos relacionarmos com a matéria, indica perceber a linguagem no seu inefável recuo relativo às suas formas de relação com as coisas e com a subjetividade: a designação, a comunicação e a significação. Trata-se de pensar uma linguagem que não se diz relacionada aos seres do mundo ou destinada à prisão de um sujeito que representa, mas recuada em si mesma, em seu ser, uma linguagem pura. Desse modo, não há um sujeito que esteja no início de um ato de fala ou um objeto que seja referência do que se diz. O fora se diz, portanto, desse ‘em si’ da linguagem que insinua um pensamento depurado das coisas e das significações. Uma vez suspenso o caráter dessa programada relação de utilidade, o pensamento pode ter um nada de mundo, de seres e de coisas – um nada que devolve ao pensamento a vitalidade de pensar. Uma vez desatrelado do sujeito e da subjetividade, bem como das coisas e dos seres e, conseqüentemente, da representação, o pensamento torna-se desvinculado dos códigos e dos condicionantes, deixando-se perder-se, a fim de pensar novamente.

Paradoxalmente, o silêncio também é corpo. É preciso que haja um mundo falante, discursivo, significativo para que exista o silêncio. Mas não se supõe que o silêncio tenha em si um sentido escondido; ao contrário, ele é a própria ausência deste – uma ausência de sentido que não se traduz no desespero da falta, mas na desmedida de uma razão imanente aos corpos. Não estamos a supor que o silêncio deixa antever figuras que lhe saem das entrelinhas, pois sua natureza é justamente ser silêncio de figuras, de identidades e de objetos. O silêncio é o barulho dos corpos que escapou à relatividade da proposição e à negatividade da falta para afirmar a completude do seu próprio movimento. Antes de ser um negativo ou um relativo, o silêncio possui a sua própria razão seminal: “[...] o mundo uno e pleno está completo em si mesmo. Ele contém todas as realidades” (Bréhier, 2012, p. 81).

Ora, há algo ainda no silêncio? Sontag (1987, p. 18) argumenta que ainda resta algo, mesmo que sejam “[...] os fantasmas de suas próprias expectativas”. A autora mostra, por meio do experimento de Cage – que, mesmo em “[...] uma câmara silenciosa, ainda ouvia dois sons: a batida de seu coração e o fluxo do sangue em suas têmporas [...]” (Sontag, 1987, p. 18), que o silêncio é ainda corpo e que não há espaço vazio. Entretanto, ainda que concordemos com Sontag, este silêncio do qual falamos não se trata de um vazio; ao contrário, ele é densamente povoado por micropercepções dos mais diversos tipos que se cruzam e se batem, ainda que sem produzir som algum, ou um som quase imperceptível, que apenas pode ser escutado na fulguração de uma gênese, momento épico da criação. Essas linhas microperceptivas são forças pré-significativas, arredias aos significantes, vazias de sentido, “Visões e Audições que já não pertencem a língua alguma” (Deleuze, 2011, p. 16). O seu silêncio, porém, é condição de possibilidade da efetuação e da atualização. É verdade que o silêncio nunca deixa de implicar seu oposto, mas esse oposto, que é o mundo da significação, só se revela a partir do choque entre os corpos, mergulhados em um silêncio que permite escutar seus barulhos e seus efeitos incorporais. O vazio escutado/vislumbrado no silêncio é o vazio de um corpo que se atenua até perder suas propriedades estruturantes. Ele é, nesse sentido, um vazio paradoxal, receptáculo de um corpo informe, pois consiste na própria matéria do ato através do qual o corpo atualiza e renova suas potências. Assim, pode-se conceber o silêncio como a língua perfeita de um vazio-matéria, teatro sem limites no qual se desenrola o movimento de expansão da vida.

Como na arte, uma aula de História vê no silêncio uma forma de transcendência, o que implica um abandono momentâneo dos processos de significação, comunicação ou designação. Entretanto, após essa entrega momentânea ao absurdo do silêncio, como a um recolhimento para o interior da floresta, a narrativa histórica se desdobra em novas aparições, novas temporalizações, agora muito mais abertas a novas formas de transcendência. A transcendência em relação aos códigos de decifração da matéria traz à tona a imanência da própria matéria. O silenciar dos códigos apresenta o problema de uma matéria bruta, anterior ao desabrochar de uma qualquer ciência ou dialética. Ao suspender as representações sensíveis (formas sensorio-motoras que se colam aos corpos para lhes atribuir uma determinação) e as ideias gerais (essências matemáticas que destinam os corpos a copiar a idealidade de um modelo atemporal externo), as relações de causalidade se reconectam ao ritmo individual, interno e singular do próprio ser vivo. Ao amparar-se no silêncio artificial criado por Cage ou simplesmente sentar-se à beira de um rio, concentrando-se no silêncio povoado da mata, é possível ouvir a batida do coração e o fluxo sanguíneo do que ainda é apenas ‘um corpo’, não uma ideia geral de corpo, nem um corpo forjado pelo hábito. O silêncio seria, então, esse vazio-matéria onde a vida não se cinde entre potência e ato ou entre um modelo atemporal e uma representação sensível, mas onde a razão (causa) interna ao ser vivo corresponde somente à força da sua própria pulsação.

Esses silêncios neutralizam a intermediação dos universais e funcionam como uma estratégia de acalmar a obsessão historicizante, não como um modo de frear seu ímpeto, mas como um modo de renová-la e de abri-la, como quem abre uma nova caixa cheia de surpresas e novidades. É como se o tempo da História experimentasse sua própria ruína para fortalecer-se em seu caráter ético de pensar e criar relações temporais e produzir efeitos afirmativos e positivos para o futuro. Podemos pensar, então, que as narrativas, a fim de se afastarem do que têm de mais perigoso – sua pretensão de criar nomes definitivos –, criam silêncios em torno de si mesmas para, em um diálogo surdo, manterem-se abertas a sua autodestruição, isto é, seu devir-corpo. O silêncio, nesse caso, é o corpo que espreita a narrativa, a insistência da finitude se abatendo sobre a densidade dos códigos.

Não se pense, no entanto, que o que ocorre aqui está relacionado a um relativismo infantil e que, em uma época de desprestígio das narrativas científicas, estamos abrindo a possibilidade da enunciação de qualquer narrativa. Ao contrário: atentar ao limite das narrativas não significa abrir o verbo a uma permissividade

ingênua que faria tábula rasa do passado. O silêncio da matéria bruta que circunda os possíveis já conhecidos da matéria narrável não convida a algum tipo de facilidade verbal, nem autoriza o exercício desregrado de uma inteligência qualquer. A zona do silêncio indica apenas os limites da faculdade intelectual, o que não quer dizer que a partir daí se abra uma autorização para a miséria de um vale-tudo irresponsável. O que se abre não é um tudo-pode onde mais vale quem grita mais alto, mas uma área de intersecção entre a representação sensível e o que os estoicos chamavam de ‘representação compreensiva’ (Bréhier, 2012). Não se trata de uma concessão banal ao exercício desregrado das faculdades, mas de uma maneira de conhecer baseada na aproximação entre o íntimo da alma e o seu objeto. O que advém daí, além da fronteira do inteligível formal, é um conhecimento do real, cuja atividade se circunscreve a um plano onde ainda não houve cisão entre o ‘em si’ das coisas e a mobilidade dos corpos, pois os corpos permanecem plenamente senhores de si. Esse conhecimento não encontra expressão na linguagem discursiva, mas torna exprimíveis o silêncio e a escuta. Ele não se reporta ao real pela via da contemplação; exige, pelo contrário, uma espécie de atividade que o atinja não apenas pelas relações ‘de direito’ intermediadas pela linguagem, mas pelas conexões ‘de fato’ estabelecidas pela intuição.

Tudo o que uma aula sobre o céu e o inferno, a penitência e o pecado, a luxúria e o orgulho, o martírio e o corpo poderiam provocar seria uma meia dúzia de expressões de surpresa e ainda uma ou duas perguntas sobre se, ainda hoje, amar pessoas do mesmo sexo é pecado – uma avassaladora apresentação de uma mitologia do cristianismo medieval. Essa aula, em sua descontrolada aparição em uma turma de vinte e poucos alunos do primeiro ano do ensino médio, provocou um silêncio leve e que insistiu pelo mistério que carregou na superfície daquele plano, daquela aula. Do silêncio, não se pode perguntar quanto tempo durou, se dois minutos ou uma hora. O silêncio é desmedido e incomensurável. O que sabemos são os seus efeitos (incorporais), não a sua extensão. O que sabemos é que, quando feita a pergunta ‘amar pessoas do mesmo sexo é pecado ainda hoje?’, a linguagem desapareceu, o relógio parou, o conceito nada mais nomeou. O que acontece quando uma aula de História mergulha no silêncio? Que mistério é esse que os livros não são capazes de decifrar?

O certo é que o silêncio e o mistério nos livram da subordinação à linguagem, abrem um ponto de exterioridade, onde a precariedade dos nomes já sabidos coexiste com o mistério do seu desaparecimento e, assim, induzem ao imediato da experiência, ao inexprimível da criação, da energia vital que percorre um corpo ou uma aula. E esse suspiro imediato na experiência não tem nada que ver com um empirismo barato, um espontaneísmo fácil ou um improvisado qualquer. O imediato é precisamente o mais difícil, pois consiste em uma delicada parcela de nada, naquela frágil pulsação que somente irrompe ao ser arrancada ao tempo medido. A pergunta de um aluno aparentemente mais preocupado com o presente do que com o cristianismo medieval foi uma das pontas que tiraram aquela aula das medidas exatas dos códigos, das comunicações, do significado. Quando algo acontece em uma aula de História, é justamente aí que mergulhamos no silêncio e que as explicações que se esmeram por codificar e estabelecer um sentido ao que ali acontece perdem-se por entre as linhas, os parágrafos, as notas de rodapé, pois esquecem-se do mistério, elemento terra, elemento sonho, energia que faz o encontro funcionar.

Escutar o silêncio pode ser tão difícil quanto aprender a escrever ou interpretar um texto escrito. As tensões que percorrem a mão que escreve também acompanham o corpo que escuta. Um professor fala; faz circular figuras, imagens, ideias; articula um conjunto variado de gestos e expressões, em um entrechoque de corpos que se misturam; dinamiza um conceito à espreita de um acontecimento. No limite, tudo são corpos. Só há corpos. Antes e depois da palavra articulada, por entre as palavras que fazem conceito na agitação dos corpos que se movem, há, no entanto, uma espécie de exterioridade inexpressiva, incorporal, que marca, ao mesmo tempo, o limite e as condições de possibilidade de todo acontecimento (Bréhier, 2012). Expressar um acontecimento é sempre mobilizar uma grande mistura de corpos, com sua trama de cortes e montagens, escapes, amontoados e colisões, mas o próprio acontecimento não chega a se constituir, a ganhar corpo, sem ser também revestido por todo um drama incorporal. Eis o seu paradoxo.

Incorporais são os acordos mais ou menos secretos e os pressupostos implícitos que estruturam cada ato de linguagem e guardam o sentido interno da sua própria hesitação (Deleuze, 2015; Deleuze & Guattari, 2011). Quando a linguagem hesita, é por tocar nesses filamentos secretos pelos quais um dito qualquer chega a pressentir o seu nexos com a ordem do incorporal e seu conjunto de pactos pressupostos. É por isso que em todo ato de linguagem há um fora, e esse fora é, paradoxalmente, o seu dentro constitutivo. É como se todo acontecimento guardasse um vulcão interno, uma zona de fissura, e fosse ameaçado a todo momento pelo risco da ruptura dos acordos e nexos que revestem sua suposta naturalidade – e esses nexos e acordos não são

garantidos simplesmente pelas boas intenções do sujeito que fala, mas por encadeamentos particulares de saberes e poderes que se cristalizam eventualmente na forma de uma proposição, isto é, formam pactos. Atentar ao incorporal é perscrutar o drama que subjaz ao pacto, arriscar traí-lo, insistindo em seguir a pulsação dos filamentos que nos conduzem ao que ainda não foi formado.

É por isso que aquela pergunta de um estudante e os olhares surpresos de outros são os pactos já na superfície, onde uma nuvem os toca e revela o seu mistério indecifrável. E a aula de História fica vazia de História; a coerência da narrativa se vê ofuscada pelo silêncio; a lógica das proposições que ali pretendem apresentar uma Idade Média compreensível, explicável e exterior afunda em um mar de inconsistências; a disposição daquela mitologia cristã medieval na linha do tempo se vê carregada por um vendaval que lhe desloca a um *continuum*, no qual a linha deixa de ser referência e o tempo turbilhonar se dá de imediato à experiência. Ali, o sentido vaga – vaga pela dupla e ambígua característica de estar ao mesmo tempo vazio e cheio; sem a força conjuntiva dos pactos pressupostos, ele é preenchido pela iminência de uma outra questão. O que faz um cavaleiro em um romance de Chrétien de Troyes quando não está a designar uma constante histórica ou a significar um limite do imaginário social? O cavaleiro vaga... O que ocorre aos personagens de Samuel Beckett ao serem cercados e envolvidos por um conjunto de impossibilidades narrativas? O que se passa com os bailarinos e bailarinas em uma cena coreografada por Pina Bausch? Há sempre uma espécie de pane e a iminência de uma brecha. E, na brecha e na hesitação dos possíveis do tempo, o que se mostra, paradoxalmente, é o próprio tempo atuando como questão.

Tudo se passa como se a vitalidade criativa em uma aula de História tivesse de passar antes pelo silêncio, pelo mistério e pela ruína da narrativa – essa experiência do Fora, do nada, do vazio e da impertinência do segredo dos pactos, que ao mesmo tempo os revela na atualidade de um espaço-tempo e os afunda em espaço-tempo algum, no tempo como ele mesmo, o tempo em si. A criação de novas narrativas para contar outras histórias parece ter, aí, seu vínculo irremediável com o ahistórico, com o gesto sublime da dança, superando e ultrapassando os limites definidos do que se diz e do que se vê. Isso porque não ver e não dizer se torna condição de possibilidade para criar novas formas de enunciabilidades e novas formas de visibilidade.

Apesar de serem designados pela mesma palavra, o tempo da sala de aula não é o tempo da História. A História, essa mesma que grafamos com H maiúsculo, faz do tempo uma lógica, cria junto a ele uma cronologia, a partir da qual se distribuem as coordenadas da sua própria função científica. A História-ciência elabora, assim, com o tempo, uma relação de homogeneidade, estabelecendo ‘de direito’ uma ordem sistemática que organiza uma multiplicidade ‘de fatos’ em uma narrativa de sentido. Há, por outro lado, o tempo da sala de aula, cujas estratificações repercutem o estado de um jogo entre constantes e variáveis estabelecido no âmbito da própria Educação. Políticas públicas, demandas curriculares, grades de horários, listas de chamadas, manuais didáticos, pilhas de papéis, períodos estabelecidos, sinais de recreio, janelas de descanso, buracos nas paredes, fios desencapados, quadros rachados, agitações de corpos que se batem, agarram, soltam, irritam, brincam, choram, dormem e, até mesmo, eventualmente sentam e escutam. A sala de aula não chega a estabelecer com o tempo uma relação de homogeneidade. Diferente da História, ela não é exatamente uma ciência capaz de manter as variáveis sob o controle das constantes, embora a ciência também esteja presente ali. A sala de aula é atravessada por uma série de vetores e dimensões fragmentadas que não chegam a formar uma função científica e ainda assim incidem sobre o tempo, criando uma ampla tipologia de marcações. Não é apenas a ciência que marca o tempo. O tempo da sala de aula é marcado por todas essas injunções que cruzam o seu nada de existência para trazer-lhe provisoriamente alguma forma de código.

Diante desses tempos marcados, tudo se passa como se a criação em uma aula de História impusesse a exigência de se dobrar um fora para o seu interior. A dobra ocorre quando essa exterioridade pura se volta ao interior dos códigos, dos nomes e das delimitações espaço-temporais que formam a atualidade de uma aula de História. Ao desdobrar-se nesse interior, escava um fosso tão profundo que suga os códigos, os nomes e a própria extensão onde a aula se materializa no mundo. E se faz o brilho imensurável do silêncio. Porque a narrativa ruiu; a linha do tempo deixou de oferecer o alento de uma ‘localização temporal’; o mapa não mais é capaz de marcar um lugar no espaço; os esquemas explicativos se tornam obsoletos e nada conseguem fazer compreender. E quando tudo parece deserto de sentido, a aula de História se refaz em novas poéticas, em novos encontros e, sobretudo, em uma abertura de onde não se pode ver paredes ou muros, deixando escorrer e percorrer pela sua superfície uma infinidade de forças medievais que a aula de História não havia liberado, pois estavam a fluir em torno de uma mitologia complexa e fechada que desenhou uma Igreja dominante, unívoca e onipresente.

De súbito, contar histórias pode se tornar muito mais excessivo do que simplesmente narrar fatos passados, a partir de uma escrita, debruçada em uma linha de tempo totalitária. Contar histórias pode ser cantar, dançar, imaginar ou sonhar. Não se sabe exatamente o que pode uma aula de História quando em seu interior se abre um Caos.

A aula-caos: do mistério do silêncio ao problema da Grande Navegação

Ao observar a mitologia cristã perder algo da sua pretensa universalidade e experimentar a deriva através da pergunta de um aluno que levou a estrutura dramática da aula até o silêncio do deserto, uma aula deve enfrentar o problema que vem a seguir. Como são os novos mundos que se abrem durante ou após o dueto silêncio/mistério? Se possuem narrativas diferentes, que narrativas são essas? Como as apresentam? Há palavras para novos mundos apresentados na espessura do silêncio? Que palavras seriam essas? O que faz do Novo Mundo um mundo efetivamente novo?

Numa aula que abandona o silêncio do deserto para se envolver nos problemas de uma Grande Navegação, não se trata simplesmente de situar historicamente a presença de novos povos na ordem da historicidade, pontuar uma geografia das rotas planetárias – embora isso também seja importante –, mas de aprender algo diferente sobre relações de palavras, pontos de vista sobre a matéria, limites e enigmas sobre a plasticidade mesma assumida por um qualquer ato de linguagem ou exercício de transmissão de sentido. A passagem do silêncio à Grande Navegação envolve o problema das novas misturas de corpos e dos seus efeitos incorporais. Sob o impacto da novidade, as misturas inéditas são muitas vezes bestializadas, estigmatizadas, reduzidas à docilidade da lei. Criam-se monstros, canibais, seres terríveis, uma série variada de contrafiguras da identidade que só têm em comum o fato de traduzirem uma resposta reativa da linguagem ao enigma do mistério. Mas a tensão entre a consciência da precariedade da linguagem e o mistério do seu desaparecimento nos convida a navegar em águas incertas e perigosas, em uma barcaça destituída da arrogância das caravelas. Sem os artifícios da Cruz, do Livro e da Espada, o que será de uma aula que se dispõe a navegar nessas águas guardadas pelo silêncio da diferença? Se Ulisses navegasse pelo alto rio Amazonas e ficasse preso em um igarapé, teria coragem de fechar os olhos e os ouvidos? Longe dos professores de gramática latina, como definir onde termina o som e começa o significado? Quais os limites de um corpo que desliza em uma superfície sem papel, letra e metal?

Uma aula como a Grande Navegação precisa promover uma sorte de deriva em relação aos suportes metafísicos tradicionais que anulam o encontro dos corpos. O que hoje já somos capazes de pensar, especialmente à luz das metafísicas canibais (Viveiros de Castro, 2015), é que toda constituição da *Aufklärung* kantiana repousa sobre uma espécie particular de desconsolo. A deriva em relação ao suporte não prescinde, no entanto, de uma compreensão sobre a funcionalidade deste – o que passamos a apresentar em seguida, a partir da crítica da crítica da razão pura efetuada por Viveiros de Castro. Diante da inacessibilidade da ‘coisa em si’, as faculdades intelectuais hesitam. Diante da hesitação das faculdades, formula-se o limite de um imperativo ontológico categórico-moral. Cria-se, assim, um ponto de apoio, funcional aos esforços de uma humanidade reflexiva que deseja se libertar da tutela da ignorância e ingressar em um estado de maioridade moral. O ‘quê’ e o ‘quem’ da ‘coisa’ seriam inacessíveis à inteligência humana, e todo esforço analítico razoável teria como ponto de partida lógico essa impossibilidade. Dada a impossibilidade, a inteligência humana se consola com seu próprio reflexo nos possíveis do juízo sintético. Lévi-Strauss, por exemplo, que se apresentava como um kantiano comum, resumia seu kantismo da seguinte maneira: “[...] que o espírito tem suas limitações, que as impõe a um real para sempre impenetrável, e que só o compreende através delas” (Lévi-Strauss & Eribon, 2005, p. 156-157). O componente metafísico que acompanha a constituição do pensamento científico moderno repercute, de certo modo, essa mesma operação intelectual. Um ponto de vista sobre as limitações do espírito e a impenetrabilidade do real constitui o ponto de partida ou o denominador comum de uma matéria pensável. Entretanto, com Deleuze e Guattari (2011), pensadores cuja perspectiva se afina à proposta das metafísicas canibais, este duplo postulado (da limitação do espírito e do real impenetrável) não é o fundamento para o exercício de uma razão universal, mas somente o modo de funcionamento de uma semiótica particular, a semiótica significante. Além dos seus limites, não haveria o impossível ou o absurdo nos quais afundaria uma inteligência hesitante, mas a singularidade das operações de outros regimes de signos. O kantismo, com a impenetrabilidade do real e as limitações do espírito, fundaria as variáveis de uma linguagem particular, tornada despótica em seu movimento de tentar abarcar a totalidade, mas orbitada concretamente por uma pluralidade de pontos de vista não-significativos, uma pluralidade de vozes irreduzíveis às reduções do espírito.

Na contramão do kantismo e das suas traduções estruturais, o bergsonismo de Deleuze e o próprio Bergson nos convidam a ter uma relação de simpatia com o real, e intuitivamente penetrar-lhe no que o compõe em si mesmo (Bergson, 2010b, 2006; Deleuze, 2012). Para Bergson (2006), o real é somente impenetrável por uma operação da inteligência, que recorta e freia o movimento em favor de um cálculo que mede e se limita aos pontos de parada. O método intuitivo compreende uma outra metafísica, para a qual a realidade não é um inalcançável transcendente, mas uma imanência, que não está além ou essencialmente em um lugar recôndito, recolhido a um espírito que obsessivamente mede e representa. O real imanente se revela na duração das coisas, no movimento incapturável pelo homem inteligente, mas acessível à intuição e ao espírito que se desprende de suas limitações e seus nomes. Entre o kantismo e o bergsonismo, há dois modos distintos de meditação metafísica. Se a primeira foi chave para a constituição das tradições intelectuais do homem moderno, urbano, branco, civilizado, a segunda retoma uma outra linha de fatos. Na mesma entrevista em que se confessa um kantiano comum, Lévi-Strauss homenageia Bergson, postulando a identidade entre o texto do filósofo e as palavras de um índio Sioux. “Bergson medita sobre problemas metafísicos como um índio poderia fazê-lo e como efetivamente os Sioux o faziam” (Lévi-Strauss & Eribon, 2005, p. 167-168).

Todavia, em terras sul-americanas, considerando as produções mais recentes de um pensamento que deseja expandir limiares epistemológicos, poderíamos nos perguntar: o que um xamã yanomami teria a dizer sobre a impenetrabilidade do real ou sobre a acomodação do corpo diante das limitações do espírito? No livro *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (2015), resultado de uma parceria de quarenta anos entre o antropólogo francês Bruce Albert e o xamã Davi Kopenawa, os limites entre tradução, visão e vozes inaudíveis – o que ‘cientificamente’ poder-se-ia designar como problemas de semiótica inter e transespecífica – são constantemente apresentados, reconfigurando o registro dos possíveis. Todos esses problemas nos interessam para pensar o que acontece quando uma aula-silêncio/mistério se abre a uma aula que seja efetivamente uma Grande Navegação. A esta altura, já deve estar nítido que, para navegar, ela deve ser capaz de suspender os imperativos que constroem o limite dos ditos e a mistura dos corpos; do contrário, é melhor nem sair da Europa.

Pela intrusão das palavras de um saber xamânico, uma sala de aula perde a sua linha sistemática de significância. Ela deve abrir-se a um outro tempo, pré-significante, assubjetivo, impessoal, que é o tempo do sonho. Assim como Bergson (2006) insistia na distinção entre o ‘plano da ação’ e o ‘plano do sonho’, Kopenawa & Albert (2015) insiste particularmente na ideia de que os brancos não sabem sonhar, pois sonham somente consigo mesmos, vítimas de um ciclo repetitivo que lhes mantém sitiados pelas sombras da própria personalidade e presos à pobreza ontológica de um drama narcísico. Seguindo o influxo desses saberes conjugados, liberar o tempo do sonho das suas marcas individualistas e psicológicas não é apenas escutar o que tem a nos dizer os povos da floresta, mas aprender a escutar uma ordem de razões diferente da do homem-Narciso, a mesma que nos levou a confundir os possíveis do saber com os limites de um saber proprietário (as operações de reificação do tempo são análogas às que reificam a terra em território e a matéria em mercadoria).

Na rota de uma ‘Grande Navegação’, não basta aceitar ou mesmo tolerar uma narrativa ‘diferente’ com um aceno paternal favorável. É preciso que as vozes que vêm da floresta ‘entrem’ nos sonhos e nos corpos, fecundem nossa própria mediocridade conceitual e ensinem a romper os limites de um comportamento egológico, etnocêntrico, esquecido da imanência e da multiplicidade. Evidentemente, isso não é nada fácil, mas é somente forçando o pensamento ao impensável, a intelecção à intuição, que ele se torna capaz de alcançar uma área livre da entropia dos clichês. Assim, pode-se chegar a perceber que as operações intelectuais do homem-Narciso, este mesmo que desembarcou no continente americano há cerca de quinhentos anos, sobrecodificam e invertem uma série de pressupostos fundamentais em relação ao que vem a ser o tempo, o espaço, a vida, a existência, o conhecimento.

Segundo o saber xamânico partilhado por Kopenawa, o tempo do sonho é o tempo de um aprendizado de outra ordem, antinarcísico, ecológico no sentido mais radical da palavra, pelo qual os ‘seres-imagem’ descem dos céus, enxameiam pela floresta, apresentam-se, fazem suas danças, deixando ver o que estava porventura encoberto e tornando mais nítidas e precisas as palavras e os atos do seu hospedeiro eventual (Kopenawa & Albert, 2015). Nesse registro, o sonho não é o avesso da realidade, nem mesmo o ambiente noturno povoado pela revolta das realidades recalçadas (estas seriam, antes, as respostas reacionárias oferecidas ao sonho pela paranoia de um psiquismo amedrontado e ensimesmado), mas o tempo no qual a realidade se revela em seu tecido detalhado, no qual se entrecruzam as conexões mais finas entre seres de naturezas distintas e algo como um ‘conhecimento’ pode ser efetivamente transmitido.

Voltamos às perguntas que fizemos no início: ‘que novas narrativas são essas?’ ‘Como as apresentam? Há palavras para novos mundos apresentados na espessura do silêncio?’ ‘Que palavras seriam essas?’ ‘O que faz do Novo Mundo um mundo efetivamente novo?’ A resposta a todas elas se faz a partir de um deslocamento em relação ao pensamento histórico moderno e em relação à metafísica clássica. Como escutar as novas palavras? Que palavras são essas? Que vozes são essas? Esse mundo novo é efetivamente novo?

Para responder a essas perguntas, pensamos em uma aula de História habitada pelo silêncio e pelo mistério, que se abre ao tempo, do modo como ele é, e se permite ouvir as vozes da floresta – esta do Xamã amazônico e aquela do medievo. A perda da narrativa é o que transforma a aula em Caos², como fonte original e genética de energia para criar encontros com outros povos, seres, cosmologias, vidas bem longe do além-mar, bem distantes da caravela que trouxe o etnocentrismo, o eurocentrismo, o valor moral como elemento a partir do qual se constitui a narrativa histórica. Uma aula-Caos é livre. Esse exterior da floresta enseja aprendizagem e a difícil e ‘dangerosíssima’ viagem em direção a modos de expressão desviantes, abertos e sublimes a tal ponto que escutam, no silêncio, o mistério de todos os encontros de corpos, os que podemos imaginar e os inimagináveis. É assim que os navegantes se perdem no mar e nunca chegam aos outros lados do oceano, deixando emergirem as improváveis possibilidades de vida ali existentes.

Em uma aula de História, acostumada ao homem-narcísico, à doutrina socrática do conceito, ao platonismo dos seres intelectuais, às medidas que tornam o tempo recolhido a uma linha, às marcas de uma expressão que se dá exclusivamente pela escrita e, conseqüentemente, pelo documento escrito, as palavras novas não aparecem, mas se insinuam; um novo mundo efetivamente novo também não parece possível, mas insiste; as vozes e os sonhos dos Yanomami aparecem como pássaros sem asas no interior da narrativa branca, mas elas falam insistentemente, como fumaça que encobre os significados, as linhas, as pirâmides sociais, os quadros explicativos e outra série de formas de expressão que transformam o enfado de uma aula em culto a tudo que chegou junto às caravelas, em navegações que se quiseram grandes, mas que só souberam transformar em padrões negativos e menores o que não foram capazes de escutar. Mas as palavras novas se insinuam, os novos mundos realmente novos insistem, e os Yanomami falam. São existências que coexistem no ilimitado do tempo, que não se esgotam na cronologia, pois são contemporâneas a ela. Somente o silêncio (de narrativa, de etnocentrismo, de eurocentrismo) e o mistério (como articulador metafísico dos encontros) tornam possíveis as vozes, os mundos e os Yanomami como efetuação em uma aula de História. Pensar o impensável, nesse caso, é pensar o esgotamento da cronologia em uma aula de História.

A ruína da narrativa: linha do tempo

Uma linha do tempo não é um artifício didático e metodológico inofensivo. Como todo artifício, sua utilização repercute uma série de escolhas, montagens, uma verdadeira colagem de elementos pressupostos. No caso específico de uma aula de História, uma linha do tempo (melhor seria dizer *a* linha do tempo, pois ela é mais frequentemente apresentada em artigo definido) é um modo de criar sentido, conectando as valências do corpo às operações de abstração intelectuais a partir de uma espécie de marco zero, de uma instância fundadora que é precisamente o rosto de Jesus Cristo. Sob a égide desta instância, o traço da linha transmite ao próprio do tempo a forma de um calendário litúrgico, cujas marcações captam e distribuem o puro fluxo do tempo em uma ordem lógica, cronológica. Esse rosto implícito, a partir do qual uma linha se distribui, embora se porte eventualmente como um universal, exprime, precisamente, a distribuição relativa de um encadeamento particular. Quer gostem ou não professores de História, uma linha do tempo é uma maneira de homenagear Jesus, colocando-o, como uma função distributiva, no centro do quadro. E por maior que sejam a voragem universalista da temporalidade e a força ecumênica dos arquétipos cristãos, eles não podem deixar de ser o que são, ou seja, dobras, pregas, operações de sobrecodificação realizadas sobre o *continuum* e perpétuo móvel do tempo.

Nada disso deve ser lido em sentido prescritivo, mas como um convite a ampliar a própria instrução, a potencializar a inteligência do uso. Sem abdicar da linha do tempo, é possível, no entanto, expor a natureza eminentemente política das suas circunscrições. O que deseja uma variável que se quer constante? Ao se erigir sob a forma de uma constante universal, quais são os tremores e angústias que ela esconde? Em termos mais precisos, como função distributiva do sentido do tempo, centralizada pelo rosto de Jesus, o que a linha torna visível e enunciável? O que lhe escapa pelas bordas do quadro, ficando de fora do seu alcance de observação?

² A ideia de uma aula-Caos foi usada no artigo *O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a Colonialidade do tempo* (Pereira, 2018), a partir de Nietzsche, a fim de problematizar os preconceitos, os pressupostos, as definições e as formas que consideram a aula de História apenas um lugar de transmissão e reconhecimento. Pensamos que uma aula de História é um espaço aberto, uma multiplicidade, acolhe temporalizações, memórias, sonhos, cosmologias, pessoas e surpresas, imponderáveis e forças. Nesse sentido, consideramos, como Nietzsche (2001, p. 109), que “[...] o caráter geral do mundo, no entanto, é caos por toda a eternidade, não no sentido de ausência de necessidade, mas de ausência de ordem, divisão, forma, beleza, sabedoria e como quer que se chamem nossos antropomorfismos estéticos [...] ele não é perfeito nem belo, nem nobre, e não quer tornar-se nada disso, ele absolutamente não procura imitar o homem! Ele não é absolutamente tocado por nenhum de nossos juízos estéticos e morais!”

Ainda que Jesus chegue a ser *Superstar*, como no filme homônimo de 1973, por maior que seja a capacidade arquetípica da sua figura para sincretizar diferentes tradições, quais são as zonas de singularidades, semióticas outras, exteriores à órbita de significância central do rosto do Cristo? Entender sua particularidade, seu modo relativo de realizar uma operação distributiva, evidenciar a natureza política das variáveis, é reconhecer que a linha do tempo possui um fora, uma exterioridade, cujo sentido já não se reconhece pela irradiação da significância crística às imagens, mas pelas coordenadas próprias a uma matéria em estado de fuga (trânsfuga), sem rosto, infensa ao abrigo metafísico da sobrecodificação.

O relevo do fora somente se destaca ao preço de se metamorfosear no sinal invertido de uma particularização específica de dentro. Assim, singularidades são captadas e transformadas em fantasmas de linha fraca, ou em instâncias outras cujo tramado das linhas não é suficientemente significativo para pertencer ao enredo do quadro temporal. A exterioridade radical jamais é tolerada, nem mesmo captada. O que se tolera e capta é a conversão da exterioridade em uma espécie de desvio específico, sempre relativo ao padrão. O fora só é visível por um jogo de espelhos no qual seu traço particular é suprimido ao mesmo tempo em que é traduzido como uma variável relativa ou negativa. É assim que, por exemplo, o 'primitivo', o 'sem Estado', 'sem escrita', 'sem lei, fé ou rei' é caracterizado como 'sem História'. Por outro lado, se uma semiótica 'primitiva', ou 'pré-significante', se torna visível, a linha do tempo é imediatamente suprimida, pois a separação entre corpo e cabeça que dava origem ao rosto e à sua respectiva função simbólico-distributiva do sentido deixa de ocorrer. Em uma semiótica pré-significante, corpo e cabeça permanecem estritamente conectados, impedindo a emergência de uma linguagem ou uma consciência em estado de sobrecodificação. O tempo é preenchido pela imanência dos códigos territoriais, e o corpo ramifica-se em devires animais-espirituais que não são simbólicos ou imaginários, mas estritamente reais.

Não se trata de abandonar a linha do tempo, nem mesmo o rosto do Cristo; também não é o caso de retornar às semióticas pré-significantes, refazendo conexões de corporeidades selvagens ou reativando conflitos entre códigos territoriais. Trata-se, no entanto, de ampliar o repertório das práticas e os limites da visibilidade, servir-se da linha, do corpo e do tempo em todos os sentidos, em múltiplas direções. Uma linha do tempo, de matriz branca, europeia, ocidental, tem como 'contemporâneas' outras tantas temporalidades. É preciso entender que as diferentes modulações do tempo não ficaram 'para trás', arquivadas em uma espécie de passado mítico, apartadas da realidade, superadas de uma vez por todas pelos imperativos de um progresso modernizador inexorável. Temporalidades outras subsistem e sempre subsistiram, insistem pelas margens, permanecem intensamente vivas em regiões povoadas por saberes e práticas fechadas ao discurso de maioria, discurso colonizador. Há, entretanto, uma 'muralha dialógica' de difícil transposição, que separa o uso exclusivo de uma linha do tempo totalizante de uma proliferação de vozes, gestos, palavras, corpos, marcando um limite entre uma espécie de 'normalidade' conhecida e a hesitação diante do repertório estrangeiro, desconhecido, associado às enunciações desviantes.

Uma vez que a linha do tempo não passa de uma constelação relativa, que recorta apenas uma parte do universo, seus poderes são diminuídos e sua potência para regular os desvios se enfraquece. Porém, sua qualidade de linha lhe revela como um passo altamente político na história do Ocidente, constituída no interior de uma colonialidade (Quijano, 2005), produto do colonialismo, em suas perigosas ligações com os processos que procuraram impedir o silêncio da escuta. Uma aula de História não começa pelo meio, pelas bordas ou pelos rizomas, mas sempre pela linha do tempo. Seus poderes de imediato já são renovados, pois o diagrama que a dispõe no centro da narrativa apresenta sua constelação relativa como universal e, perigosamente, identifica o tempo à linha, à sucessão, à cronologia. Nesse pouco majestoso início de aula, fomos regulados por um punhado de poderes desse 'diagrama da linha', partindo o tempo em pedaços e partindo o mundo em moral. O tempo em pedaços é aceito como o próprio tempo. Dele derivou o quadripartismo, que reinou soberano como forma de temporalizar o tempo e pensar historicamente. A verdadeira história, por muito tempo, foi a História quadripartite, que, baseada em uma relativa representação do tempo, criada a partir da imagem de Jesus e universalizada pelos europeus, têm produzido efeitos em universos muito singulares e capturado suas forças.

O 'diagrama da linha' constituiu uma ficção tão poderosa sobre o tempo e sobre a história que, uma vez traçada na superfície de um quadro verde, para 'situar historicamente os alunos', desencadeia disposições que regulam e limitam as experiências. Assim, o tempo, em vez de ser objeto de uma experiência, se torna uma quantidade de pedaços, pontos de parada, recortes que definem uma 'época colonial', uma 'época moderna', uma 'época de trevas da Idade Média', uma 'época das luzes e da sabedoria', uma 'época da barbárie', uma

‘época do Renascimento’. Observem que todos esses marcadores de época são morais e exteriores, qualificam o tempo moralmente, como melhor ou pior, como certo e errado, como mais ou menos desenvolvido. Ora, que tempo é esse que não é ele mesmo? Como seria possível escutar o silêncio em uma aula que se inicia com o recorte, com a linha e com a moral?

O mundo foi, igualmente, partido em moral – uma moral que estabeleceu valores de bem e mal, certo e errado, corporal e racional. O mundo foi cindido entre os melhores e os piores, entre os navegadores europeus e os nativos. Esses navegadores europeus se constituíram em grandes heróis que descobriram o Novo Mundo, um mundo novo, pleno de ingenuidade e suscetível à linha do tempo, que tem o rosto de Cristo como a ‘medida de todas as coisas’.

Mas o silêncio e o mistério atestam o enfraquecimento inexorável desse ‘diagrama da linha’, que recorta o tempo em pedaços e o mundo em moral.

Considerações finais

De volta ao silêncio - uma ética na aula de História

Essas disposições que parecem definitivas, como a linha do tempo ou os esquemas explicativos, constituem um dispositivo da aula de História e sugam ao seu interior as dissensões e as disputas, em uma tentativa de diminuir os efeitos de seus gritos. Mas a aula de História, uma aula-Caos, é muito mais excessiva do que seu próprio dispositivo; é um ponto no qual as variações atuais e virtuais (Deleuze, 1996) afetam permanentemente os processos de criação, não sendo possível que ela se confunda com um processo totalizador de apagamento dos devires minoritários (Deleuze & Guattari, 2012). Ao contrário, é exatamente a vitalidade desses devires que atormentam o dispositivo, pois o ensino de História se dá na intersecção entre uma bruma virtual de forças singulares e selvagens e um conjunto de definições atuais. Essa intersecção desacomoda constantemente as individuações daí decorrentes, fazendo da sala de aula, justamente, o lugar de um silêncio intermitente. Logo, tudo se passa como se essa atmosfera fosse mesmo alimentada pelo silêncio e pelo mistério, que, em seu flerte com o fora, com o tempo, constituem uma abertura e rompem as definições projetadas e cristalizadas pela disciplinarização e pelos clichês daí decorrentes.

Sem o silêncio e sem o mistério, uma aula de História é uma central de regulação e controle que remonta ao tempo do colonialismo e à invenção da colonialidade, pois as proposições da verdade única se impõem como obra de uma política que faz o tempo em pedaços e divide o mundo em moral. O silêncio e o mistério carregam consigo a oralidade, o sonho, a memória. Ainda que não sejam produto de um relativismo infantil, que se abre a qualquer forma de negacionismo ou revisionismo, as valências que interrogamos e apresentamos carregam consigo os difíceis problemas de uma aula desarmada das suas interfaces de governo do sentido e dos corpos. Mais do que aprender ‘sobre’ algo, o que desejamos aqui é uma espécie de diplomacia da alteridade, um aprendizado dos ‘meios’, que não entregue o monopólio da expressão ao exercício assertivo das faculdades do juízo ou aos dispositivos de domesticação do tempo.

Nosso desejo se inscreve em uma dimensão ética, que, se não chega à própria ‘transformação’ das faculdades, ao menos indica a necessidade do apaziguamento da obsessão classificatória e das disjunções lógicas de caráter moral. Isso não pela defesa de uma moralidade superior, mas pelo desejo genuíno de ver outra coisa, multiplicar os caminhos da visão até que ela esquive seus próprios postulados e a forma desencantada dos seus lugares-comuns. Assim, ousamos novamente imaginar, pois é disso que se trata, sempre. Mergulhada no elemento do caos genético, uma aula já não silencia os tremores do tempo pelo dispositivo da linha. Agora, ela arrisca navegar lentamente pelas curvas do alto rio Toototobi (AM), em terras Yanomami, onde um xamã amazônico, tocado pelos efeitos de superfície do seu sagrado pó de *yākoana*, faz-nos escutar, simultaneamente, a urgência do real e a leveza do sublime, através da voz dos *xapiri* e das palavras de *Omama*.

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri*, que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra. Descendo desses habitantes da terra das nascentes dos rios, filhos e genros de *Omama*. São as palavras dele, e as dos *xapiri*, surgidas no tempo do sonho, que desejo oferecer aqui aos brancos. Nossos antepassados as possuíam desde o primeiro tempo. Depois, quando chegou a minha vez de me tornar xamã, a imagem de *Omama* as colocou em meu peito. Desde então, meu pensamento vai de uma para outra, em todas as direções; elas aumentam em mim sem fim. Assim é (Kopenawa & Albert, 2015, p. 65).

Referências

- Bergson, H. (2010a). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito* (4a ed., Paulo Neves, Trad.). São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.
- Bergson, H. (2010b). *A evolução criadora* (Adolfo Casais Monteiro, Trad.). São PauloSP: Unesp.
- Bergson, H. (2006). *O pensamento e o movente: ensaios e conferências* (Bento Prado Neto, Trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Blanchot, M. (2010). *A conversa infinita* (Vol. 1, Aurélio Guerra Neto, Trad.). São Paulo, SP: Escuta.
- Bréhier, É. (2012). *A teoria dos incorporais no estoicismo antigo* (Fernando Padrão de Figueiredo e José Eduardo Pimentel Filho, Trad.). Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Deleuze, G. (2015). *Logique du sens*. Paris, FR: Les éditions de minuit.
- Deleuze, G. (2012). *Bergsonismo* (2a ed., Luiz B. L. Orlandi, Trad.) São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G. (2011). *Crítica e clínica* (2 ed., Peter Pál Pelbart, Trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.
- Deleuze, G. (2005). *Foucault* (Cláudia Sant'Anna Martins, Trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Deleuze, G. (1996). O atual e o virtual. In É. Alliez. *Deleuze Filosofia Virtual* (Heloísa B.S. Rocha, Trad.). São Paulo, SP: Ed.34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2012). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 4, 2a ed., Suely Rolnik, Trad.). São Paulo, SP: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2011). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 2, 2a ed., Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão, Trad.). São Paulo, SP: Ed. 34.
- Foucault, M. (2009). O pensamento do exterior. In M. Foucault. *Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema* (2a ed., Inês Autran Dourado Barbosa, Trad.). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami* (Prefácio de Eduardo Viveiros de Castro; Beatriz Perrone-Moisés, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Lévi-Strauss, C., & Eribon, D. (2005). *De perto e de longe* (Léa Mello e Julieta Leite, Trad.). São Paulo, SP: Cosac Naify.
- Nietzsche, F. (2005). *Escritos sobre história* (Noéli Correia de Melo Sobrinho, Trad.). São Paulo, SP: Loyola.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência* (Paulo César de Souza, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Pereira, N. M. (2018). O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, 20(45), 16-35. DOI: 10.22196/rp.v20i45.4512
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (p. 107-130). Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/>
- Seffner, F. (2012). Comparar a aula de história com ela mesma: valorizar o que acontece e resistir à tentação do juízo exterior (ou uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa). *Revista Historiae*, 3(1), 121-134.
- Sontag, S. (1987). *A Vontade Radical: estilos* (João Roberto Martins Filho, Trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Viveiros de Castro, E. (2015). *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo, SP: Cosac Naify.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Nilton Mullet Pereira: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Pós-doutorado em História Medieval, na UFRGS. É professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da área de Ensino de História, Professor do Mestrado Profissional em Ensino de História – UFRGS. Pesquisa as relações entre imaginação e aprendizagem histórica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2280-1920>

E-mail: niltonmp.pead@gmail.com

Gabriel Torelly: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2019). É professor substituto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atua como pesquisador na área de Teoria e Metodologia do Ensino de História e na linha de pesquisa Filosofias da Diferença e Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5311-8035>

E-mail: gabrieltorelly@gmail.com

Nota:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados, redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda aprovação da versão final a ser publicada.