



SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.



Copyright © 2022 Dos Autores.

Capa e projeto gráfico: Fabiano Neu.

Imagem de capa: *Salamandra*, baseada em *Fire Salamander*, de Night-Owl8.

Diagramação: TAI Design.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S219

Sandramaracorazza: obra, vidas etc. / Julio Groppa Aquino, Claudia Regina Rodrigues de Carvalho, Paola Zordan (Organizadores). - 1. ed. - Porto Alegre: UFRGS/Rede Escriteiras, 2022.

1092 p.

ISBN 978-65-5973-091-9

1. Biografia 2. Bibliografia 3. Sandra Mara Corazza I. Aquino, Julio Groppa II. Carvalho, Claudia Regina Rodrigues de III. Zordan, Paola IV. Título.

CDU: 929

Bibliotecária: Ana Gabriela Clipes Ferreira CRB-10/1808

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

SANDRAMARACORAZZA

obra, vidas etc.

JULIO GROPPA AQUINO
CLAUDIA REGINA RODRIGUES DE CARVALHO
PAOLA ZORDAN
(orgs.)



PORTO ALEGRE

2022

UMA VIDA DE PROFESSORA:²⁷ *fouror pedagogicus*

Máximo Daniel Lamela Adó²⁸

Não há pressuposto fixo em uma vida de professora, mas uma tarefa se lhe apresenta: a de não negar e destruir totalmente a tradição que lhe doa o ofício como herança. “Conquista-se e reconquista-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas, diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àqueles que virão depois de nós” (CORAZZA, 2005, p. 12). Este, talvez, seja o principal espectro que ronda a leitura desse livro, o de conquistar o que se herda tendo em conta à diferença pura [proposição deleuziana] como desafio. Em *Uma vida de professora*, publicação de 2005 pela Unijuí, coloca-se uma questão, sempre aberta, desdobrada em uma escrita que exorta pôr em cena de leitura a complexa assimetria dos fazeres da docência tomados de uma vida de professora e, ao mesmo tempo, compositores dessa vida que a esses fazeres se dedica.

COMPOSIÇÃO OU FATO ESTÉTICO

O livro, composto em um volume de 144 páginas, está dividido em três partes assim nomeadas: I – Cenas, II – Metain-

²⁷ *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

²⁸ Licenciado em Ciências Sociais, Mestre em Teoria Literária e Doutor em Educação. Docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

fanciofísica e III – Afectos. Estas, a sua vez, possuem outras divisões, de modo que a cada uma das partes que formam o conjunto, e o conjunto por completo, escolho chamar de fragmentos. Este livro, aliás, se associa a uma escrita fragmentária. Uma escrita elaborada, arrisco dizer, a partir de notas — notas de aula ou notas de leituras e estudos para aulas — que funcionam, também, como uma mistura que amalgama tanto o que se lê, no correr de uma vida de professora, como impressões do espaço-tempo e relações com as existências humanas e não-humanas dos arredores dessa vida. Essas notas tomam a forma escrita de diálogos, cenas dramatúrgicas, um texto que ousou chamar de microconto, outro, diria, trata-se de um poema em prosa e há, também, um fragmento escrito ao modo do *more geométrico* spinozano ou método axiomático-dedutivo. Mas, convenhamos, não é o gênero de escrita o que importa, ou sua correta ou correlata designação, pois o livro eclipsa os gêneros ao mostrar a paixão da professora — essa que o escreve — pela variação, infidelidade, ou certa heterogeneidade com ojeriza aos padrões, como um elogio ao pensamento da diferença.

Jorge Luis Borges (1979) ao parafrasear Benedetto Croce realça a ideia de que falar em gênero é incorrer em generalizações. Croce, lemos em Borges, dizia que afirmar que um livro é um romance, uma alegoria ou um tratado de estética tem, mais ou menos, o mesmo valor que dizer que sua capa é amarela e que podemos encontrá-lo na terceira estante à esquerda. A preocupação de Borges é a de grifar que ao negar os gêneros se afirmam os indivíduos e mesmo que todos os indivíduos sejam reais, precisá-los seria, também, generalizá-los. Com essa afirmação, valendo-se de Croce, Borges dá alguns passos em direção à diferença no pensamento. Apesar

de afirmar, paradoxalmente, que pensar é generalizar, Borges vai dizer algo transformador: os gêneros de escrita dependem menos dos textos do que do modo em que são lidos. *Uma vida de professora* sintoniza suas páginas nesse mesmo propósito. Um exercício contra as generalizações do pensar. Escrito de forma fragmentária — forma certamente associada à leitura que os textos de Roland Barthes deixam como legado —, o livro não leva o leitor pela mão ou no correr da linha, uma vez que não conjuga a linearidade de um único relato ou de alguma argumentação causalista. Sua tônica é a dos discursos que se cruzam e se afirmam em cada interseção. Discursos que aqui-e-acolá despertam a curiosidade aos intelectos obstinados, a curiosidade do descaminho para aquele que conhece.

Se associo a leitura de *Uma vida de professora* à afirmação borgeana sobre o modo de ler é porque afirmo que um livro que recusa a se associar a um gênero, ou melhor, que desautoriza qualquer tipo de classificação de gênero, é um livro que instaura, nesse fazer, ou seja, no encontro do leitor com o texto, um fato estético. O que esse fato estético faz no acontecimento intercessor desse encontro com as matérias e composições ali relacionadas, é engendrar um leitor — como que em paronomásia — com o texto lido. Trata-se — por esta via de associações —, de um leitor de fragmentos como aqueles engendrados por Barthes, Benjamin, Baudelaire, Valéry; Nietzsche, Blanchot; escrituras que se inserem no âmbito do ensaio entre filosofia e literatura, mas também que obliteram o autor e o gênero ao misturar teoria, vida e pensamento. No entanto, faço aqui uma observação, desta vez, trata-se de um leitor de textos destinados — não necessariamente, mas praticamente — a estudantes e pesquisadores que dispõem o seu corpo a leituras voltadas ao campo educacional. Com essa

associação afirmo que este livro, entre outros com a mesma assinatura, engendram um tipo de leitor em educação.

Se seu conjunto é disjuntivo, pois fragmentário, o é ao mesmo tempo que, por meio de referências cruzadas, constitui a contemporaneidade digressiva dessa vida de professora por escrito. Contemporaneidade, entendida aqui, por um atravessamento de tempos e espaços; aquilo que nos dista — há muito — com aquilo que nos é mais próximo. Lonjura e outrora, imediação e atualidade concatenadas nos tempos de uma vida de professora. Talvez seja, justamente esse o mote do primeiro texto do livro, tratar do desafio do contemporâneo como o desafio da diferença pura na educação.

OS FRAGMENTOS

Cada uma das três partes — ou fragmentos — prolifera de um modo diferente, sem deixar de constituir um contíguo de ideias em aliança.

O primeiro grupo de fragmentos, I – Cenas, está composto por quatro textos assim nomeados: Nos tempos da educação, Medo, Roubo e Cenas de uma vida de professora. Às mentes ansiosas por inventar relações poderíamos dizer que essas *Cenas* constituem: a) um elogio à tradição desde que pela transgressão, aberta na sensibilidade de seus acúmulos, agenciada para subverter o possível; b) um espanto em que a cada volta dos ciclos, a cada novo encontro da educadora com o seu meio, a tradição e a subversão são aclamadas e enfrentadas diante do medo, paradoxal, de que a professora seja consumida pelos que ali, a cada dia, a esperam: antropófagos; c) o receio de que diante dos antropófagos, e de si mesma, não saiba enfrentar o medo e fazer da tradição — e de uma suposta subversão — artifício que lhe Roube a per-

cepção sobre o que lhe cabe na desordem de qual se queixa e d) uma atenção àquilo que nos é tão próximo, tão íntimo, que por falta de distanciamento é tratado com a mediocridade da mesmice e o niilismo ressentido.

O segundo grupo de fragmentos, II – *Metainfanciofísica*, está composto de outros cinco textos: A criança e o infantil, O bebê e a tartaruguinha, A canção do fim... antes devir, (Des) embaralhar e Não se sabe. Cada um desses textos afirma, a seu modo, o infantil por meio de uma infância para o pensamento. Explora a ideia de que um pensamento, quando se encoraja “[...] por não mais pensar a diversidade como referida ao mesmo, substitui a unidade abstrata ‘criança’ pela multiplicidade concreta ‘infantil’” (CORAZZA, 2005, p. 45-46). A partir dessa escolha pelo infantil como multiplicidade, convoca a fazer esquivar de qualquer redução como a das significações dos conceitos universais e gerais; convida ao infantil da singularidade e à afirmação da diferença pura que assume o simulacro como a sua natureza; propõe nenhum controle ao heterogêneo ou constrangimento ou freio da vida, pois esse infantil não-é. “Ele é apenas pensável, / aplicável univocamente, / com o mesmo sentido, a diversas singularidades” (CORAZZA, 2005, p. 65). Esse infantil de uma *metainfanciofísica* faz-se Gênio. “Gênio da variação à plena potência!” (CORAZZA, 2005, p. 78) Gênio como aquele que gera, gesta, faz surgir o novo desde si. Nesse devir, intenso, valoriza-se a eternidade que promove as metamorfoses e transformações. Faz-se o novo, a cada vez. O infantil como o amado, o amor e o eterno ou a eterna variação. A *metainfanciofísica* se arranja como uma ode nietzschiana que no embaralhar e desembaralhar de códigos se posiciona como crítica à forma-infância e ao sujeito-criança; indica, do infantil, velocidades, ausência de forma e linha de variação.

No pensamento da *metainfanciofísica*, do infantil não se sabe ou pouco se sabe; este, com seu viver, faz proliferar desejos, paixões e conexões no campo social e político das existências e, enquanto condição da própria criação, este infantil é irremediavelmente multiplicado como “um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um movimento inicial, um sagrado dizer ‘sim’” (NIETZSCHE apud CORAZZA, 2005, p. 88).

O terceiro e último grupo de fragmentos, III – Afectos, está composto por mais onze textos. Figuras; Tristeza; Uniforme; Cena; Compreensão; Abismo; Amor; Dependência; União; Desaparecimento; Alegria. O primeiro texto, Figuras, lança mão de uma epígrafe que cita um trecho de Deleuze (2002) em seu *Espinosa: filosofia prática*. A primeira frase dessa epígrafe afirma os modos de existência, ou melhor, que um modo de existir se define por certo poder de ser afetado e é essa a tônica assumida, não somente por esse texto, mas por todo o conjunto: a de considerar que tudo que no texto existe está “em jogo desde os primeiros aumentos ou diminuições da potência de agir, ou força de existir, de uma professora e de seus encontros com o aluno” (CORAZZA, 2005, p. 92). Este aluno e essa professora, mencionados na frase acima citada, são elementos a compor as figuras que darão os contornos, dialogados, desta terceira parte do livro e não de uma forma-sujeito aluno e professora. Estas figuras remetem às figuras barthesianas de *Fragmentos de um discurso amoroso* que em *Uma vida de professora* são tomados pela voz de “uma professora e também um aluno sobrevoando os seus vividos, falando e dizendo deles” (CORAZZA, 2005, p. 92). No entanto, precisamos deixar marcado que não se trata de histórias de vida ou histórias de uma vida vivida, o que vamos ler nessas figuras são, de algum modo, microscopias ou microscópicas

existências que as atravessam como afectos. Afectos-seres como uma transversalização de humores, constituindo um estudo de humores de humanos e não-humanos em relação. “Esses afectos não são sentimentos nem afetos, no sentido conhecido dos termos, mas a parte não pessoal, invisível dos estados subjetivos e vividos, as vidências e os devires inumanos da professora e do aluno” (CORAZZA, 2005, p. 92). De modo que as figuras que compõem esta terceira parte denominada Afectos, são experimentações de escrita, mas também experimentações de uma didática por escrito, de uma maneira de experimentar com o vivido da docência sem buscar, nessa experimentação, pôr uma carga interpretativa. O que se quer não é constituir a representação de um vivido, mas

[...] arrancar os afectos às afecções como passagem de um estado a outro; destacar das vivências afectos puros, impessoais, autossubsistentes; captar, por meio de suas combinações e figuras, as forças da vida, da natureza ou do tempo, ou então forças cósmicas; criar essas forças, conservá-las, fazê-las existir como abstração, cristalizá-las em mundos nem atuais, nem virtuais, mas possíveis de serem criados (CORAZZA, 2005, p. 92).

Com essa fórmula, arrebatadora, a de arrancar os afectos às afecções o livro experimenta uma escrita viva, pautada pelas seguintes perguntas

[...] o que é escrever, em Educação, hoje em dia, se não o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não experimentar uma escrita que nos leve a partilhar afectos alegres, que aumentam a potência de educar, e também afectos tristes, que a diminuem, em vez de, simplesmente, consolidar o já sabido? Se não experimentar o que pode ser mudado,

através do estranhamento racional do vivido e do sentido, sempre na contramão de uma atitude de conversão? (CORAZZA, 2005, p. 93).

O livro se presta a experimentar o que pode ser mudado como que através de um estudo do *paideuma* de uma vida de professora por escrito. O *paideuma*, com Haroldo de Campos (2013), leitor de Ezra Pound e, ambos, leitores de Leo Frobenius, o antropólogo alemão, seria o movimento de algo como uma operação de morfologia cultural, ou melhor, uma ação de “migração de ‘complexos de elementos significativos’ ou ‘formas culturais’ (CAMPOS, 2013, p. 79) que esse fragmento experimenta fazê-la viver ou existir como abstração na expressão “arrancar os afectos às afecções”. O *paideuma* como os afectos de uma tradição que perpassam, ou estão/são transladados, de uma geração a outra através do que Haroldo de Campos chamou de “corte paidêumico” (2013, p. 79). Trata-se de fazer da tradição um ser-objeto vivo — criatura viva — que ao ser tratada através de um estranhamento racional do vivido e do sentido se recria como continuidade que faz prevalecer certa persistência sob o domínio de uma obsessão predecessora.

Este terceiro grupo de fragmentos, ou ainda esboços de uma vida, formam um discurso amoroso entre as figuras professora e aluno. Discurso sempre inatual e banido do espírito gregário, pois se cria por afectos arrancado às afecções do intratável. Se há uma voz que narra, sua existência se erige à revelia de uma escuta pretensamente persuadida. A narração é sua, de cada figura/fragmento, e de cada leitor/leitora.

O que é possível dizer sobre os afectos de uma professora e de um aluno é apenas um modesto suplemento oferecido ao leitor para que dele se aproprie, acrescente, suprima, e passe

adiante: ao redor de cada *figura*, os participantes jogam de *passar o anel*; às vezes, num último parêntese, o anel é retido um segundo antes de ser repassado. Este estudo, idealmente, seria uma cooperativa: *Leitores e Escritores Reunidos* (CORAZZA, 2005, p. 93).

INFLUÊNCIA OU O CANTO DE UM *FOUROR PEDAGOGICUS*

Todos os textos que compõem esse livro, é preciso frisar, podem ser lidos separadamente, mas é na composição, pela sua montagem, que se “[...] permite aliar a concentração de invenção e expressão ao sentimento das potencialidades infinitas” (CALVINO, 2000, p. 135).

Trata-se de um livro composto e publicado quando vibram, pelo menos, 30 anos de docência e 55 de vida. O que cabe dizer de *Uma vida de professora* é a exaltação de um furor pedagógico dotado de potencialidades infinitas que chamo, aqui, de influência. Não se trata, é claro, de uma ânsia pedagógica, mas de um canto às alegrias do conhecido, à sedução e beleza da cena pedagógica; não sem exumar ou dar a ver e conhecer tanto àquilo que faz brilhar os olhos de alegria como o que faz tremer o corpo de êxtase — ativo ou reativo — diante do que se revela em um pôr-fazer que clama pela presença de quem neste êxtase mergulha. O livro se esboça como a potencialidade de uma influência que administra certas forças que geram novas perguntas e novos questionamentos às narrativas estabelecidas e ao conforto e confronto com o conhecido ou, se preferirem, com a tradição.

A influência corre assim como uma contiguidade que dispersa o eu em uma difração. A influência como uma força gregária a formar e reunir uma cooperativa de leitores e escritores. Uma *escreitura*, neologismo que poderá ser lido em produções poste-

riores de Sandra, e que em torno dele e de um projeto que o carrega como parte de seu título e sua proposição vai atualizar essa noção na realizada cooperativa de leitores e escritores reunidos.

Posso dizer que essa influência parte de uma pergunta: é possível colocar-se a escrever, estudar, lecionar sem ser tomado por um outro? Pensa-se nesse outro que habita em nós desde um eu que não se correpresenta a partir de seus próprios pressupostos, ou seja, não está ligado a uma identidade prévia. O eu desse livro, aliás, é sempre esse tipo de ficção que se dimensiona na criação de duplos. Trata-se de um outro que habita em cada humano e que, com a noção do eu que se identifica consigo mesmo da modernidade, dispersa-se de si ao se ter como pressuposto dado e fundamento [a fórmula cartesiana]. Esse eu-fixo se distancia de si ao se distanciar de algo que poderíamos chamar de autoconfiança. Refiro-me à autoconfiança como um fazer que permite a possibilidade mais própria de uma *metainfanciofísica*; um fazer que gesta um gênio não-original, e por isso não teme fazer surgir o novo desde si.

Se o eu moderno se erige diante de uma relação fiduciária em que a autoconfiança, regulada pela economia dos contratos nunca está em si, mas na figura de um credor, o eu que *Uma vida de professora* engendra está relacionado com a escritura e, por isso, sabe que o que faz não é falar de si, mas, sempre desse outro que se vê obrigado a traduzir sua vida em linguagem. O que esse livro estuda e experimenta é o jogo, não da experiência vivida, mas da comunicação dessa experiência pela sinceridade propiciada pela linguagem escrita. (PIGLIA, 2019)

Talvez seja por isso que *Uma vida de professora* afirme a alegria de viver pela própria vida, afirme a multiplicidade de um eu como variação e é aí que a influência não se estabelece como uma relação fiduciária, mas como um signo de deglu-

tição. “Rien de plus original, rien plus *soi* que de se nourrir des autres. Mais il faut les digérer. Le lion est fait de mouton assimilé” (VALÉRY, 1941, p. 18).²⁹

Uma influência que age de modo a produzir uma autoconfiança se constitui para negar todo passado que nos é outro; para devorá-lo como atitude não reverencial perante certa tradição e àquilo que chega como herança que submete. Uma influência, assim disposta, dota o fazedor de confiança para impor o seu fazer como transvaloração em uma ação de desierarquização, como uma possessão ou ato de reciprocidade. E é nessa reciprocidade que faz dos pressupostos matéria para compor novas recombinações.

Trata-se, parece-me, da metáfora da cabeça como bucho de ruminante que Haroldo de Campos (2013, p. 202) extrai de Augusto Meyer ao falar de Machado de Assis. Machado como um devorador que, antes, ruma, tritura, mistura e logo se prepara para uma nova mastigação. Como a herança do barroco na literatura brasileira, essa influência, adjudica a impossibilidade de se pensar como “identidade fechada e conclusa, mas, sim, como *diferença*, como *abertura*, como movimento dialógico da diferença, contra o pano de fundo do universal” (CAMPOS, 2013, p. 198). As influências, nos diz Haroldo,

[...] não agem por si sós no ambiente em que intervém, sem pressupostos: combinam-se com o contexto local, a cujas necessidades se subordinam. São objetos de uma seleção e de uma rearticulação, mudam de inflexão. Daí a conclusão de Mukarovsky: “Os influxos não são expressões da superioridade essencial e

²⁹ Nada mais original, nada mais de si que se alimentar dos outros. Mas temos que digeri-los. O leão é feito de carneiro assimilado (Tradução nossa).

da subordinação de uma cultura em relação a outra; seu aspecto fundamental é a reciprocidade” (CAMPOS, 2013, p. 201).

Esta é a imagem na figura da Alegria, a última do livro, a da reciprocidade que faz da confiança uma entrega portadora de um rigor obstinado [*ostinato rigore*]. Trata-se de perspectivar-se como um modo de existência e não se conceber como a existência que prescreve os modos; talvez seja esse o sentido que a voz da professora entoa no livro quando se pergunta:

— *O que é que eu amo? O que é que me faz feliz em meu ofício de educar?* E, ao responder, ela possa eliminar tudo o que é mágoa, acusação, culpa, tudo o que gruda em suas percepções correntes e vividas, para ver, perceber, sentir, na vida de educadora, algo muito maior do que o vivido, do que o percebido, do que o sentido, para desaprender o dado e o feito, que é o melhor caminho para que ela possa retomar, no tempo certo do intempestivo, o caminho por-fazer (CORAZZA, 2005, p. 139).

A questão, como nos diz Maniglier (2020) lendo a noção de cadeias de referências de Latour, é a de “[...]substituir uma teoria da correspondência entre um sujeito e um objeto por uma teoria da transformação-tradução, de uma inscrição em outra [...]” o eu não como o fundamento de quem designa um objeto, mas como mais um dos objetos que constituem as forças fictícias da modernidade. O eu como uma palavra-objeto, uma existência. Essa figura do eu-professora se faz, então, palavra-objeto portadora de uma potencialidade infinita, não-humana portanto.

A influência a que me refiro, deste modo, age como um exercício anagramático, o anagrama como um jogo de rearranjos e reescrituras. A influência não seria uma relação direta

com aquela ou aquele com que travo um encontro de leitura, pesquisa e estudo, uma relação direta com aquela de quem falo, mas “[...] aquilo que *ela* me leva a dizer dela; eu me influencio a mim mesmo *com a sua permissão*: o que digo dela me obriga a pensá-la de mim (ou a não pensa-la), etc.” (BARTHES, 1977, p. 115). A influência assim pensada faz com que a tradição seja uma espécie de convocação pessoal que solicite que cada um pense a si mesmo dentro de um campo de forças e possa perguntar-se: o que é que vem destas e destes que lemos, estudamos, pesquisamos? Uma resposta possível seria: uma espécie de canto com o qual rearranjamos o nosso pensamento.

Penso que *Uma vida de professora* fala e engendra o esboço de uma teoria da tradição e se dispõem como o tom de uma influência para um modo de ler a tradição. A influência por aí gestada seria puramente prosódica, um ritmo, uma sonoridade que nos dá um fluir de pensamento-palavras e nos coloca a inventar com os sons de nossa precursora.

Então, para mim, o *Furor pedagogicus* que lemos no livro *Artistagens* (CORAZZA, 2006), livro que procede ao *Uma vida de professora*, age como um canto de influência em um pôr-fazer da docência (CORAZZA, 2005).

Furor pedagogicus. — Não importa que a ideia seja nova ou mais velha, muitíssimo antiga... Não importa de onde venha, se da filosofia, sociologia, antropologia, psicologia... Não importa quem a expresse. O que importa é que difira do pensamento dogmático da pedagogia. Então, nem bem é dita e escutada, há sempre uma multidão alvoroçada indagando: — *Mas, então, se isso não é como eu pensava que fosse... Como fazer? Como é que eu vou agir na sala de aula? Como é que eu vou ensinar? Como...? Como...? Como...?* — Praga, vírus, vício, caçoete pedagógico. Pergunta que não para de

perguntar. Até quando existirão aqueles que a formulam? E pior: aqueles que a respondem sem a mínima cerimônia? (p. 15).

Com ele encontro uma prosódia de experimentação. O que importa para a docência, a minha e a de quem escolhe por esse influxo, é fazer diferir o pensamento dogmático que se encontra nas matérias e nas relações do ofício. Se trata de enfrentar a ideia de que a pedagogia, assim como a sociologia, a filosofia, a psicologia, não seriam campos acadêmicos em si — no sentido de que em um campo há fronteiras bem demarcadas, às vezes muradas ou cercadas — então, não seriam campos ou áreas acadêmicas destinadas a descrever, via o texto científico, aquilo do qual falam. Suas produções, assim perspectivadas, movimentariam seus saberes como um compromisso entre várias demandas que não consistem em “[...] representar a realidade tal como ela é no tecido dos simbolismos humanos, mas em criar dispositivos de tradução que permitem fazer os não-humanos falarem” (MANIGLIER, 2020).

Através dessa leitura a tarefa do cientista, mas também do filósofo e do artista, seria a do *poïein* valéryano, a poética como “[...] tudo o que se relaciona com a criação ou com a composição de obras em que a linguagem é ao mesmo tempo substância e meio” (VALÉRY, 2018, p. 13).

A tarefa de escrever uma vida nos serve, então, para capturar aquilo de que se fala. Pois isso, tudo do qual se fala é, também, agente. Com Latour podemos afirmar “[...] uma forma de subjetividade aos não-humanos: o objeto não é mudo, mas fala e age” (MANIGLIER, 2020, p. 7). Por essa perspectiva “há várias maneiras de fazer ser (de instaurar) objetos” (MANIGLIER, 2020, p. 13); e a arte, então, para o estudo de *Uma vida de professora* e para a pesquisa que esse

livro divulga, não está como um objeto a ser pensado, mas como uma ferramenta para pensar.

UMA POÉTICA DA DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO

Com Valéry (2018), Deleuze (2016) e, também, Agamben (2018), nos referimos ao termo criação como um ato poético e este é entendido como *poiein*, ou seja, como uma produção; um fazer que libera uma potência de vida que está aprisionada. Um fazer que comporta, também, uma potência-de-não. De não fazer. Mas que, paradoxalmente, essa potência-de-não só se possui com a preparação.

Essa ideia, que pode ser lida em Agamben leitor de Deleuze e, também, em Valéry, contrapõe-se à noção comum de que “[...] uma caneta e um caderno, acrescidos de um dom natural, fazem um escritor” (VALÉRY, 2018, p. 11). Com isso se pode afirmar que não é a concepção romântica de dom ou inspiração, que interessa para a concepção poética por estes autores proposta para pensar as produções e suas formas, mas uma relação com esses objetos como ferramentas. Pensemos o caderno ou suporte onde se escreve; o lápis ou o instrumento da escrita, assim como as mãos, as palavras e o próprio humano como esses objetos-ferramentas.

A criação, como *poiein*, coloca-se como uma prática relacional em um campo de forças. Para criar, por esta via, é necessário relacionar diferentes práticas e conjugar conexões entre práticas diferentes. Valéry pode nos ajudar a pensar essa situação ao afirmar que “[...] se todos os *humanos* [grifo nosso] não pudessem viver uma quantidade de outras vidas além da sua, eles não poderiam viver a sua” (1991, p. 205). Em suma, Valéry parece nos dizer que para que haja criação é necessário estar em contato com práticas heterogêneas. Estar em contato com o outro, humano e não-humano, pois o “universo poético

assim definido apresenta grandes analogias com o que podemos supor do universo do sonho” (VALÉRY, 1991, p. 205).

Vejamos que o poético não se confunde com o espontâneo, com as ideias que nos surgem. A poética seria um fazer com matéria das quais conjugamos reciprocidades de estudo e práticas no atravessamento, também, de um pensamento abstrato. Poderíamos atualizar essa noção com a frase que Valéry diz ter sido dita a Degas por Mallarmé. Degas que tinha como *métier* o desenho, a pintura, a fotografia, a escultura, haveria dito a Mallarmé que sua profissão, a de poeta, seria infernal. Não consigo fazer o que quer, no entanto estou cheio de ideia, dizia Degas a Mallarmé e este assim teria respondido: não é com ideias, meu caro Degas, que se fazem versos. É com palavras. (VALÉRY, 1991, p. 207-208) Com esses exemplos Valéry lida com a noção de que a linguagem se articula com a não-linguagem como se fossem conexões abstratas. Entre a ordem e a desordem, constitui-se o poético.

[...] nos empregos práticos ou abstratos da linguagem, a forma, ou seja, o físico, o sensível e o próprio ato do discurso não se conserva; não sobrevive à compreensão; desfaz-se na clareza; agiu; desempenhou sua função; provocou a compreensão; viveu. E, ao contrário, tão logo essa forma sensível adquire, através de seu próprio efeito, uma importância tal que se imponha e faça-se respeitar; e não apenas observar e respeitar, mas desejar e, portanto, retomar — então alguma coisa de novo se declara: estamos insensivelmente transformados e dispostos a viver, a respirar, a pensar de acordo com um regime e sob leis que não são mais de ordem prática — ou seja, nada do que se passar nesse estado estará resolvido, acabado, abolido por um ato bem determinado. Entramos no universo poético (VALÉRY, 1991, p. 209).

Penso que para que um universo poético se engendre é necessário encontrar-se em posse — isso não quer dizer em domínio, mas em possessão —, de um sistema de meios. Julgo, então, que *Uma vida de professora* se articula, *nel mezzo del cammin*,³⁰ como parte de uma produção — de um sistema de meios — que lança mão de um desafio; o da diferença pura em educação. Este desafio deseja enfrentar a imagem dogmática do pensamento educacional, “realizando uma crítica radical a formas determinadas e a funções legitimadas” (CORAZZA, 2013, p. 25) uma crítica que traz à Pesquisa

[...] novas maneiras de pensar e de realizar uma crítica-escrita, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-professor, num processo de artístagem inventiva da Educação. Por essa via, buscaram-se novas formas de expressão e de conteúdos, que derivam de percursos intensivos e de trajetórias extensivas das produções que vêm sendo realizadas, já há alguns anos, no campo educacional; lutas contra a secura dos corações, a acídia nas relações e o agreste dos códigos; inspirações fornecidas por filósofos, escritores, educadores do Pensamento da Diferença, os quais participam de um gesto coletivo, cuja divisa consiste na palavra simples de Nietzsche (1986),³¹ embora dotada de um poder infinito: “Uma nova maneira de sentir, uma nova maneira de pensar” (CORAZZA, 2013, p. 34-35).

Com esse gesto leitor faz com a tradição uma transcrição que, arrisco dizer, cria um modo de fazer crítica em/com a educação, ao constituir não somente uma crítica, mas uma política, ou melhor, uma poética da diferença na Educação.

³⁰ Canto I, de *A Divina comédia* de Dante Alighieri.

³¹ NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falou Zaratustra*. Um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato*. Ensaios sobre criação, escrita, arte e livros. Tradução Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BORGES, Jorge Luis. *Borges, oral*. El libro, La inmortalidad, Emanuel Swedenborg, El cuento policial, El tiempo. Buenos Aires: Emecé; Editorial de Belgrano, 1979.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.
- CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In. TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Orgs.). *Haroldo de Campos – transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 77-104.
- CORAZZA, Sandra. *O que se transcria em educação?* Porto Alegre: Doisa, 2013.
- CORAZZA, Sandra. Nós, as belas almas. In.: CORAZZA, Sandra. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 15-19.
- CORAZZA, Sandra. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- MANIGLIER, Patrice. *Uma virada metafísica?* Uma investigação de Bruno Latour sobre os modos de existência. Acessado em 20 de abril de 2020. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2018/06/26/uma-virada-metafisica-uma-investigacao-de-bruno-latour-sobre-os-modos-de-existencia-por-patrice-maniglier/>
- PIGLIA, Ricardo. *Los diarios de Emilio Renzi*. Años de formación. Los años felices. Un día en la vida. Barcelona: Debolsillo, 2019.

VALÉRY, Paul. *Lições de poética*. Tradução Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

VALÉRY, Paul. *Varietades*. Tradução João Alexandre Barbosa. São Paulo: Iluminuras, 1991.

VALÉRY, Paul. *Tel Quel I*. Paris: Gallimard, 1941.