

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Lilian dos Santos Silva

A aula em vida, vidas em aula:
entre chegadas e partidas

São Paulo
2023

Lilian dos Santos Silva

A aula em vida, vidas em aula:

entre chegadas e partidas

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências
Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Cintya Regina
Ribeiro.

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

da dos Santos Silva, Lilian
Aula em vida, vidas em aula: entre chegadas e partidas / Lilian dos Santos Silva; orientador Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro. -- São Paulo, 2023.
228 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Educação. 2. Aula. 3. Literatura. 4. Deleuze e Guattari. 5. Afecção. I. Regina Ribeiro, Profa. Dra. Cintya , orient. II. Título.

SILVA, Lilian dos Santos. **A aula em vida, vidas em aula:** entre chegadas e partidas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Aprovada em: 24/03/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra.: Cintya Regina Ribeiro (presidente)
Instituição: Faculdade de Educação - FEUSP
Julgamento: _____

Prof. Dr.: Julio Roberto Groppa Aquino
Instituição: Faculdade de Educação - FEUSP
Julgamento: _____

Profa. Dra.: Karyne Dias Coutinho
Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Julgamento: _____

Prof. Dr.: Roberto Duarte Santana Nascimento
Julgamento: _____

Prof. Dr.: José Emílio Major Neto
Julgamento: _____

Para Luci e Zeca.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa foi produzida em rede, pelo encontro de forças de muita gente, muitos afetos, muitas ideias, muita sustentação, muitas palavras, muita vida, muitos toques, muitas sacadas, muitas colaborações. Agradeço a todas as forças que dispuseram tempo e energia para viabilizar esta investigação de alguma maneira.

Meus sinceros agradecimentos:

A Luci Zeferino dos Santos Silva, minha mãe, pela coragem, pela luta, pelo amor, por tudo, por tanto, pela vida – pela vida afora.

Ao meu melhor amigo, Edson José Zeca da Silva, meu pai, pela presença, pela sabedoria, pelo alto astral, pelo amor, pela vida – pela vida afora.

Ao meu leitor-editor de toda hora, pela parceria e companhia, pelo apoio incondicional em inúmeras frentes diferentes e por acreditar junto comigo, pela contribuição inestimável nesta e em outras obras, Diego Mattoso.

À Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro, pela orientação de excelência, pela plenitude da entrega, pela obstinação, pela aposta, por propiciar que esta pesquisa fosse muito além do que eu poderia supor, por todo o tempo destinado a pensar junto, por não medir esforços, por ser essa potência no campo de educação que transborda vida, "faz fazer" e muda o mundo para melhor.

Ao grupo de orientação e pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro, cuja formação atual conta com: André Felix Marques da Silva, Anna Carolina Lima, Bruna Magalhães, Carlos Azevedo, Laura Henrique Corrêa, Mariana de Oliveira, Mateus Verdú, Nelbert Araujo, Paulo Ricardo Bittencourt e Pedro Paulo Felipe da Silva. Este trabalho possui o auxílio luxuoso do debate, das intervenções, críticas, sugestões e edições desse coletivo. Mais do que isso. Não se trata de contribuições à investigação, esses pesquisadores também escreveram este estudo. Agradeço pela garra, pela dedicação e pela vontade de vida a todos que integram e já integraram o grupo.

Aos meus parceiros de FEUSP que fizeram a diferença para pensar este trabalho: Carlos Azevedo, Anna Carolina Lima, Ingrid Gonçalves e André Felix Marques da Silva.

A Marcel D'Angio Engelberg pela companhia, pela troca e por tornar tudo mais divertido e interessante.

A Miriam Fernandes, pela competência, vibração e amizade.

A Patrícia Regina Maria Gava Venâncio, pela partilha de uma vida pautada na alegria.

A Lydia Minhotto Cintra, pelo carinho, pela presença, pela boa influência, pela vitalidade, pela parceria e pela doçura.

A Marcus Ricardo Alexandre da Silva, pelo cuidado, pelo incentivo, pela companhia, pela sagacidade, tenacidade e sensibilidade.

A Débora Molinari Murakami, pela delicadeza, pelos ensinamentos, pelas palavras, pela amizade, pelas aulas de ioga que acompanharam todo esse processo.

A Alcione Aparecida Vieira de Souza Moscardi, por todos os tratamentos que me fortaleceram e pelo carinho envolvido em cada gesto.

A Michelle Moreira Braz dos Santos, por abrir os caminhos, pelo estímulo e pelo entusiasmo inspiradores.

A Corina Bassoli dos Santos, minha avó (*in memoriam*), pela torcida, pela graça e pelo desejo de "boa sorte" que me acompanha.

A Paulo Henrique dos Santos Silva, meu irmão, por estar sempre por perto.

A Marina Ancântara pela vibração inspiradora, pela diversão e por proporcionar tanto.

A Eliane Domaneschi, pela escuta, pela troca, pelas sugestões e melhorias.

À família que eu escolhi e que me apoiou constantemente nesta produção: Orlando Marcos Mancini, Maria Flavia Mancini, Jorge Moscardi, Renata Moscardi, Celia Regina Mattoso, Renato Ladeia.

A Mariana Serzedello, pela intuição, amizade e apoio.

À minha querida Unesp.

Ao meu querido, querido, querido, Claudio Bertolli Filho.

Aos meus amigos da Unesp para a vida toda: Clarissa Leitão Magalhães Viana, Alan Faria e Marcel Verrumo.

À Unifesp.

A Alexandre Filordi de Carvalho, pela generosidade, por ensinar e viabilizar tanto.

Aos meus amigos da Unifesp, pela companhia e parceria: Danilo da Silva Gonçalves e Erick Dantas.

Aos professores Roberto Duarte Santana Nascimento e Julio Roberto Groppa Aquino por proporcionarem uma sessão de qualificação da maior importância em 5 de maio de 2020.

A Daniela Pires, bibliotecária da FEUSP, pelo auxílio nas buscas temáticas.

Aos colaboradores da secretaria de pós-graduação e demais colaboradores da FEUSP.

Às revisoras Jô Santucci e Fabíola Durães, pelo profissionalismo e pelo cuidado.

A Denilson Soares Cordeiro e Joaci Pereira Furtado, pelo livro *Arte da aula*.

A Guilherme Begué e todos envolvidos na produção do documentário *Cleo*.

Às professoras Rosana Pinheiro Machado, Karina Kuchnir e Débora Diniz.

(Como diria João Carrascoza, durante um trabalho de escrita como este não podemos abandonar o que nos faz bem). A Roberta Martinelli e à família Som a Pino, pelos nossos encontros diários na Rádio Eldorado, ao meio-dia, que fazem a vida melhor.

Aos que estiveram por perto, em presença e torcida: Daniella Moraes, Daiane Britto, Priscilla Pacheco, Luis Fernando de Oliveira, Roberto Moregola, Luís Henrique Melhado Barbosa, Milton Eto, Sérgio Luiz da Silva, Mylene Soares Dias, Dalva Argoud.

Pela inspiração: Wilma Gava Venâncio, Izaunira Melhado Simão, Heloisa Alcântara Raul, Fabrício de Oliveira Pereira, Luciana Andrade, Neide Esteves.

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



Esta tese deriva de aulas estonteantes, devastadoras, sem par. Aulas de José Emílio Major Neto, Cintya Regina Ribeiro, Julio Groppa Aquino, Alexandre Filordi de Carvalho, Claudio Bertolli Filho, João Adolfo Hansen, Eduardo Calbucci, entre outros professores. Essas aulas dispersas no tempo – encontros de outrora – seguem reverberando sua potência; alcançam esta pesquisa fazendo dela (mais) um ponto de chegada; e seguem adiante. Em conjunto, esse corpo docente não me deu alternativa senão a produção desse texto. Esta tese também é dedicada a todos vocês; é uma maneira de seguir aplaudindo essas aulas.

Esta tese também foi influenciada pelo trabalho de duas professoras que injetaram em nós leveza, coragem e ânimo. Nossa homenagem (*in memoriam*) a Cleonice Berardinelli e a Sandra Mara Corazza.

*Quisera encontrar
Aquele verso menino
Que escrevi há tantos anos atrás*

*Falo assim sem saudade
Falo assim por saber
Se muito vale o já feito
Mais vale o que será*

Milton Nascimento e Fernando Brant (1978)

Ó vida futura! nós te criaremos

Carlos Drummond de Andrade (1977, p. 61)

RESUMO

SILVA, Lilian dos Santos. **A aula em vida, vidas em aula:** entre chegadas e partidas. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Em que consiste uma aula? Como é possível circunscrevê-la? Esta pesquisa dedica-se a perscrutar movimentações que se dão nesse intervalo singular de tempo e espaço. Para tanto, interpela uma aula imantada por modos de pensamento literários. Se uma aula, em seu prosseguimento, em sua voragem, é capaz de promover um arrastão, levar a outros lugares, como se dá esse jogo? Exploram-se efeitos que essa dinâmica pode suscitar – pontos de virada, *insights*, variações –, em aliança a uma proposição já posta no campo de pesquisa, qual seja, "aula como acontecimento", que opera como plataforma de lançamento à investigação. Na ambiência de uma aula, consideramos que tudo são forças: pessoas, leituras, temperaturas, luminosidades, aromas, vozes, sons. Para além de corpos físicos, forças de diversas naturezas estão em contato. A partir de um encontro entre elas, tomamos uma aula como uma força composta por forças. Tal apreensão dá a ver contágios, contaminações, afecções, em que forças "fazem corpo com" outras forças. A aula como encontro marcado – agendado, definido –, com o qual se pactua, abre-se ao imponderável. A fim de abordar uma aula como um encontro de forças e como um encontro marcado, acionamos uma vertente externa à área da educação; mobilizam-se os modos de escrita literários dos romances *A montanha mágica*, de Thomas Mann, e *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa. Esses materiais são cingidos por nós por uma espécie de via cinematográfica; capturamos ações moventes que sobressaem nos enredos, referentes a relações de forças nos romances. Ancora-se a discussão dessa temática por meio de perspectivas filosóficas deleuzianas e deleuzo-guattarianas: agenciamentos, forças intercessoras, variação contínua/limite e afecções. A tomada que se faz de largada acerca de forças também advém daí. Nessa seara, o referencial teórico-conceitual conta com uma série de produções de autores parceiros da educação. Cruzando esses acionamentos aos modos de escrita dos romances, é produzida uma experimentação da qual se depreendem os movimentos de *aclimatar*, *contingenciar* e *partir*, referentes a uma aclimatação, um contingenciamento e partidas. Ou seja, desta intersecção deriva um campo de contágio que permite discutir aula conforme uma atmosfera sensível, uma escrita oral e variações. Em vista disso, entremeiam-se aqueles modos de escrita a uma escrita oral, a qual defendemos que ocorre em aula. Por essa aproximação, miramos impactos que se dão na correnteza das palavras e uma espécie de turbilhão que certos modos de escrita são capazes de incitar. Na medida em que esses modos literários estão a serviço da aula, examina-se um acontecimento (no sentido deleuziano e deleuzo-guattariano) que não é propriamente literário e que também se conecta a uma condição-aula. A ligação entre esses dois campos, contudo, não é imediata. Não há correlações lineares; os romances não abordam aula nem o ambiente escolar e de ensino. Aí reside a contribuição desta proposta: oferecer uma maneira outra de olhar para aula – a "coisa" da aula, o fenômeno-aula, o evento-aula, a ocorrência-aula. Apresentamos um modo possível de ler uma aula, de escutá-la, de flagrá-la.

Palavras-chave: Educação. Aula. Literatura. Deleuze e Guattari. Afecção.

ABSTRACT

SILVA, Lilian dos Santos. **The class in life, the lives in class: between arrivals and departures**. 2023. Thesis (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

What does a class consist of? How can it be circumscribed? This research is dedicated to investigating movements that occur in this unique interval of time and space. To this end, it approaches a class magnetized by literary modes of thought. If a class, in its continuation, in its vortex, is capable of promoting a dragnet, taking it to other places, how does this game unfold? We explore the effects that this dynamic can provoke – turning points, *insights*, variations –, in alliance with a proposition already placed in the field of research, "aula como acontecimento" (class as a happening), which operates as a launching pad for this investigation. In the ambiance of a class, we consider that everything is a force: people, readings, temperatures, luminosity, scents, voices, sounds. Beyond physical bodies, forces of various natures are in contact. From a meeting among them, we take a class as a force composed of forces. Such apprehension reveals contagions, contaminations, affections, in which forces merge with other forces. The class as an appointment – scheduled, defined –, with which a pact is made, opens up to the imponderable. In order to approach a class as a meeting of forces and as a scheduled meeting, we set in motion an aspect external to the area of education; the literary writing modes of the novels are mobilized: *The magic mountain*, by Thomas Mann, and *Grande sertão: veredas*, by João Guimarães Rosa. We take these materials in a kind of cinematographic way; we capture moving actions that stand out in the plots, referring to forces relations in the novels. The discussion of this theme is anchored through Deleuzian and Deleuzo-Guattarian philosophical perspectives: agencies, intercessory forces, continuous variation/limit and affections. The initial apprehension about the forces also comes from that. In this area, the theoretical-conceptual framework relies on a series of productions by authors that are partners in education. Crossing these productions to the novels' writing modes, an experimentation is produced, from which the movements of *acclimatize*, *contingency* and *depart* are inferred, referring to an acclimatization, a contingency and departures. That is, from this intersection derives a field of contagion that allows discussing a class according to a sensitive atmosphere, an oral writing and variations. In view of this, those literary modes of writing are interspersed with an oral writing, which we defend takes place in class. Through this approximation, we aim for impacts that occur in the flow of words and a kind of turmoil that certain modes of writing are capable of inciting. Once these literary modes are at the service of the class, we examine a happening (in the Deleuzian and Deleuzo-Guattarian sense) that is not exactly literary and that is also connected to a class condition. The connection between these two fields, however, is not immediate. There are no linear correlations; the novels do not address the class or the school and teaching environment. Therein lies the contribution of this proposal: to offer a different way of looking at the class – the "thing" of the class, the phenomenon of the class, the event of the class, the incident of the class. We present a possible way to read a class, to listen to it, to catch it.

Keywords: Education. Class. Literature. Deleuze and Guattari. Affection.

RÉSUMÉ

SILVA, Lilian dos Santos. **La classe dans la vie, les vies en classe: entre les arrivées et les départs**. 2023. Thèse (Doctorat en éducation) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

En quoi consiste une classe? Comment peut-on la circonscrire? Cette recherche est dédiée à l'examen des mouvements qui se déroulent dans cet intervalle de temps et d'espace unique. Pour ce faire, elle s'adresse à une classe aimantée par les modes de pensée littéraires. Si une classe, dans son prolongement, dans son vortex, est capable de favoriser un déplacement, d'emmener ailleurs, comment ce jeu se déroule-t-il? Les effets que cette dynamique peut provoquer sont explorés – tournants, idées, variations –, en alliance avec une proposition déjà placée dans le domaine de la recherche, "aula como acontecimento" (classe comme événement), qui fonctionne comme une plateforme de lancement pour la recherche. Dans l'ambiance d'une classe, nous considérons tout comme des forces : les personnes, les lectures, les températures, la luminosité, les arômes, les voix, les sons. En plus des corps physiques, des forces de diverses natures sont en contact. D'une rencontre entre elles, on prend une classe comme une force composée de forces. Cette appréhension révèle des contagions, des contaminations, des affections, dans lesquelles des forces font corps avec d'autres forces. La classe comme un rendez-vous – programmé, défini –, avec lequel on s'accorde, ouvre à l'impondérable. Afin d'aborder une classe comme une réunion de forces et comme une réunion programmée, nous avons mis en mouvement un aspect extérieur au domaine de l'éducation; les modes d'écriture littéraire des romans *La montagne magique*, de Thomas Mann, et *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa, sont mobilisés. Ces matériaux sont embrassés par nous d'une manière cinématographique; nous capturons des actions émouvantes qui se démarquent dans les intrigues, faisant référence aux relations de forces dans les romans. La discussion de ce thème est ancrée dans les perspectives philosophiques deleuzienne et deleuzo-guattarienne: *agencements*, forces d'intercession, variation continue/ limite et affections. Le point de vue que l'on fait sur les forces vient aussi de là. Dans ce domaine, le cadre théorico-conceptuel compte une série de productions d'auteurs partenaires de l'éducation. Croisant ces activations aux modes d'écriture des romans, se produit une expérimentation dont s'infèrent les mouvements: *acclimater*, *contingence* et *partir*, renvoyant à une acclimatation, une contingence et des départs. En d'autres termes, de cette intersection découle un champ de contagion qui permet de discuter la classe selon une ambiance sensible, une écriture orale et des variations. Dans cette perspective, ces modes d'écriture s'entremêlent avec une certaine écriture orale, dont nous défendons l'occurrence en classe. Par cette approximation, nous nous concentrons sur les impacts qui se produisent dans le flux des mots et une sorte de tumulte que certains modes d'écriture sont capables de susciter. Dans la mesure où ces modes littéraires sont au service de la classe, on examine un événement (au sens deleuzien et deleuzo-guattarien) qui n'est pas exactement littéraire et qui est aussi lié à une condition de classe. La connexion entre ces deux domaines n'est toutefois pas immédiate. Il n'y a pas de corrélations linéaires; les romans ne traitent pas de la salle de classe ou de l'environnement scolaire et pédagogique. C'est là l'apport de cette proposition: offrir un regard différent sur la classe – la "chose" de la classe, le phénomène de la classe, la manifestation de la classe, l'occurrence de la classe. On présente une manière possible de lire une classe, de l'écouter, de la capter.

Mots-clés: Éducation. Classe. Littérature. Deleuze et Guattari. Affection.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| APRESENTAÇÃO | 15 |
| <i>Uma conversa surgindo</i> | 17 |
| CAPÍTULO 1 – CORRENTEZA | 27 |
| 1.1 Notas iniciais..... | 27 |
| 1.2 Advérbio aula..... | 29 |
| 1.3 Uma força de forças | 33 |
| 1.4 A inexatidão inegociável | 35 |
| 1.5 Uma aula qualquer | 38 |
| 1.6 Fragilidade, risco, incerteza: uma conversa com o campo | 41 |
| 1.7 Um passeio por uma "aula como acontecimento" | 44 |
| 1.8 A virada literária | 48 |
| CAPÍTULO 2 – ACLIMATAR..... | 51 |
| 2.1 <i>A montanha mágica</i> , um mar de sensações – o sanatório Bergof..... | 51 |
| 2.2 Um variável estado febril..... | 55 |
| 2.3 Um corpo que fala, corpo-continente..... | 59 |
| 2.4 Mundos em contato, aula como encontro marcado | 65 |
| 2.5 Experimentação de uma ambiência: <i>aclimatar</i> | 69 |
| 2.6 "Fazer corpo com" a montanha..... | 74 |
| 2.7 A invasão de um aroma | 77 |
| 2.8 Uma aclimação incessante | 79 |
| 2.9 <i>Grande sertão: veredas</i> – espacialidade que dá a ver outro tempo | 82 |
| 2.10 "Fazer corpo com" o sertão, "fazer corpo com" a aula | 84 |
| 2.11 Uma força-natureza e a conversa da cachoeira..... | 91 |
| 2.12 Um possível efeito da aclimação | 95 |
| 2.13 A conversa entre os romances: modos de escrita em movimento | 96 |
| CAPÍTULO 3 – CONTINGENCIAR | 100 |
| 3.1 "A coisa viva" da aula..... | 100 |
| 3.2 O falatório que vem dos romances: uma conversação infinita | 103 |
| 3.3 Território da fala: a conversa da aula..... | 106 |
| 3.4 Forças intercessoras: uma força que fala por outra..... | 109 |
| 3.5 Uma conversa entre forças..... | 113 |
| 3.6 Forças em arena oral | 117 |
| 3.7 Jogar ao vivo em público: forças pensando em voz alta..... | 121 |
| 3.8 Um modo de pensar-sentir | 125 |
| 3.9 <i>Contingenciar</i> : um enfrentamento do que se apresenta..... | 126 |
| 3.10 "Escreve-se" em aula: uma "escrita" que se produz por meio da fala | 129 |
| 3.11 O fio da fala que tece a aula..... | 131 |
| 3.12 Pensar em conjunto, em rede, na "escrita" da aula | 135 |
| 3.13 O sol entrado | 138 |
| 3.14 Uma aula em vida | 141 |
| 3.15 Particularidades da escrita tecida por uma rede de forças em uma aula qualquer | 144 |
| 3.16 Um gravador de voz da aula | 147 |
| 3.17 Ouvir o que uma escrita tem a dizer | 150 |
| 3.18 O "ser tão" da aula, além de refrões e <i>leitmotifs</i> dos romances | 153 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 4 – PARTIR..... | 156 |
| 4.1 O <i>partir</i> afirmativo de uma aula em fuga | 156 |
| 4.2 A escrita oral em aula como limite: <i>contingenciar, partir</i> | 158 |
| 4.3 Num passe de aula | 162 |
| 4.4 Variação contínua | 165 |
| 4.5 Vórtex, intensidade, vertigem, transe – da "aula em vida", "vidas em aula"..... | 168 |
| 4.6 "Aula como acontecimento": percorrer infinitos | 172 |
| 4.7 No rastro do que varia..... | 176 |
| 4.8 A caixa-preta da aula | 179 |
| 4.9 <i>Partir</i> : uma variação em espectro de passagem..... | 181 |
| 4.10 Pensamento, limite e vitalismo | 185 |
| 4.11 Variáveis de variações | 188 |
| 4.12 <i>Partir</i> : quando uma aula (não) acaba..... | 192 |
| 4.13 Uma variação que pede por mais: escrita produz escrita, vida gera vida | 197 |
| 4.14 O que advém de súbito ou quando fogem as palavras | 200 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS – em nome da aula: um apreço pelo movimento | 203 |
| <i>Uma conversa partindo</i> | 209 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 213 |

APRESENTAÇÃO

Diante da amplitude do campo educacional, focaliza-se a aula, o que pode se passar em uma aula qualquer, possível, que se efetiva, que se efetua. À medida que ela se perfaz, miramos esta consecução: um modo com que vive sua vida. Para tanto, aciona-se uma via literária. Exploram-se os modos de escrita dos romances *A montanha mágica* [1924] (2000), de Thomas Mann, e *Grande sertão: veredas* [1956] (2001), de João Guimarães Rosa.

A tese faz sua travessia em quatro capítulos. O primeiro, *Correnteza*, traz a articulação deste estudo abrindo caminho aos três seguintes, referentes à análise. Essa etapa inicial introduz a proposta (tomando uma aula como uma força composta de forças), realiza o encaminhamento do tema (de acordo com uma aula qualquer) e do problema de pesquisa (relativo a uma inexatidão, a um fator imponderável).

Tal etapa promove também uma conversa com o campo educacional, mobilizando produções que se valem principalmente do pensamento de Gilles Deleuze e de Félix Guattari. Estreitando essas apreensões, chegamos à plataforma de lançamento da pesquisa: "aula como acontecimento". Posto isso, este capítulo justifica a entrada da via literária, mais precisamente de modos de escrita literários tomados como material de investigação para abordar aula.

Segundo, terceiro e quarto capítulos, *Aclimatar*, *Contingenciar* e *Partir*, exploram esta temática acionando os romances. Cada um dos três acentua um movimento que conjuga e agencia forças em aula. O capítulo *Aclimatar* trata de uma ambiência, de uma atmosfera, já o capítulo *Contingenciar*, de uma escrita oral. Tais trajetórias preparam um território para o capítulo *Partir*, que examina uma virada decorrente dessas movências anteriores.

Com isso, essa tríade sinaliza como esses movimentos despontam nas escritas literárias, sustentando, na sequência, que eles podem vir a se fazer presentes em aula. Nessa trilha, o capítulo *Aclimatar* aborda a condição-aula a partir de uma espacialidade e de uma temporalidade, mobilizando, para tal, a perspectiva deleuzo-guattariana de agenciamentos.

Sob esta mesma perspectiva somada a de forças intercessoras, o capítulo *Contingenciar* discorre sobre uma conversa que a aula produz, tencionando uma discussão sobre oralidade e escrita. O capítulo *Partir* segue sob o enfoque de uma conversa da aula de acordo com as perspectivas de variação contínua e de limite, acionadas em conjunto. Há ainda a perspectiva de afecções, referente a "fazer corpo com", que aparece espreada na tríade de capítulos, mas cuja discussão se localiza no capítulo *Aclimatar*.

Em cortejo à escrita principal, uma espécie de prefácio e de posfácio apresenta conversações com diferentes vozes. Um prelúdio intitulado *Uma conversa surgindo* traz uma ambientação da pesquisa, e uma seção derradeira chamada *Uma conversa partindo* debate o tópico no qual este texto deságua. Entre chegadas e partidas, prólogo e epílogo são edições de falas – montagens que também conversam entre si.

Fica nosso convite à leitura: a subir uma montanha e perpassar um sertão tendo nos olhos um horizonte de aula.

Uma conversa surgindo

Para começar, acompanhamos uma conversa das vozes dos professores Alcir Pécora, Ataliba de Castilho, Cleonice Berardinelli, Franklin Leopoldo e Silva, Gilles Deleuze, Isabel Loureiro, João Adolfo Hansen, Marilena Chaui, Olgária Matos, Renato Janine Ribeiro, Roland Barthes e Willi Bolle.¹

— **Willi Bolle** (2019, p. 198): "Se já descobri alguma coisa durante a aula, no ato da aula? Sem dúvida [...]. Coisas que estão apenas latentes na nossa cabeça podem se tornar *insights* no diálogo com os alunos."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 107): "[...] Lembro uma fala de Gilles Deleuze sobre a aula. Ele dizia que a aula é uma matéria em movimento."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 37): "[...] O mais prazeroso para mim: é quando você percebe que está realmente num processo de descoberta ali mesmo, dentro da sala de aula."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 74-75):

[...] O [professor] Bento [Prado Júnior] disse, uma vez, em uma reunião: 'A aula é o principal acontecimento da universidade'. Eu nunca mais esqueci essa frase. Que tudo gira em torno da aula. A universidade gira em torno da aula. Ela é o acontecimento para o qual você se prepara, os alunos se preparam. Então, você vai lá, vai lidar com o que você fez, vai lidar com o inesperado. Enfim, é um acontecimento, é importante. Isso dava à aula uma extraordinária relevância.

— **Marilena Chaui** (2019, p. 153): "Se o professor não estiver atento à novidade de cada uma das classes, [...] se ele não tiver sensibilidade para perceber que algo novo está aí, então ele não se transforma, apenas repete o que ele já fez."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 90): "Uma boa aula não pode ser mera repetição."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 35): "[...] Uma aula necessariamente implica o esforço de construção de um diálogo efetivo."

— **Olgária Matos** (2019, p. 163): "[...] A sala de aula não é um lugar só de transmissão do conhecimento, é uma maneira de convivência pública e de criação de amizades, solidariedades e confiança entre colegas [...]."

¹As falas de Alcir Pécora, Ataliba de Castilho, Franklin Leopoldo e Silva, Isabel Loureiro, João Adolfo Hansen, Marilena Chaui, Olgária Matos, Renato Janine Ribeiro e Willi Bolle foram retiradas da obra *Arte da aula* (CORDEIRO; FURTADO, 2019).

— **Alcir Pécora** (2019, p. 35):

Muitas vezes, quando escrevo alguma coisa depois de ter dado aula sobre ela, sinto que a desenvolvo melhor. Quero dizer que, desse ponto de vista, a aula é fundamental como atividade do professor, e não apenas do aluno. Para o aluno, como formação, é também importante, mas não só pelo que o professor diz ou ensina, mas, sobretudo, pelo exercício comum de organizar publicamente um discurso, de argumentar com os demais [...]. E é isso que faz da aula um acontecimento incontornável. Você tem de construir uma inteligência pública, não é? Nada substitui isso.

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 105): "[...] A aula não é mera exposição de um assunto por meio de uma técnica mais ou menos precisa, mas uma experiência intersubjetiva singular que é extremamente contingente [...]."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 148): "[...] Durante quarenta anos, escrevi as minhas aulas [...]. Embora elas estejam escritas, cada aula, como um acontecimento, era e é sempre, diferente. A minha escrita era e é o roteiro de aula, mas esta acontecia e acontece graças ao que se passa em classe."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 76): "Esse encontro é ao vivo. Depois, você vai consolidar aquilo, vai escrever e tal. Mas é a aula o acontecimento; isso é ao vivo."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 42): "Não imagino uma formação intelectual rigorosa fora da sala de aula [...]."

— **Olgária Matos** (2019, p. 161): "A aula é o momento mais importante na formação do estudante."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 151): "Na verdade, a aula, nas várias modalidades em que ela se desdobra, é sempre um acontecimento, para mim. Ela nunca é aquilo que vou realizar, do começo ao fim, conforme trouxe por escrito. Não. Ela acontece."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 81): "É como [...] livros que a gente lê: a gente abre e fecha, mas fica do mesmo jeito. Mas tem certos livros pelos quais você acha que foi meio tocado. Depois que você lê [...] não é mais o mesmo. [...] Isso também pode acontecer com um curso, em aula."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 38): "Prefiro quando você simplesmente se esquece de estar dando aula e você está ali, em presença, refletindo livremente. Como agora, quando estamos conversando [...] – isso é o melhor para mim. Engatar uma conversa."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 147): "[...] Nós somos herdeiros de um mundo oral, feito de conversa."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 38): "O núcleo de uma boa aula, para mim, é a conversa interessada."

— **Olgária Matos** (2019, p. 163): "[...] A aula é muito mais restritiva do que uma pesquisa que você desenvolve para publicar como livro, porque você tem de interromper, o que você transmite na sala de aula é limitado, é o tempo dessa aula."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 151): "[...] Mesmo tendo a aula escrita, abro parênteses. [...] Digo aos alunos: 'Vou abrir um parêntese. No filme tal...' E, quando vejo, a aula acabou!"

— **Alcir Pécora** (2019, p. 39): "Converso. Conduzo a conversa de modo a levantar e discutir questões [...]. Nunca é exposição simples. É esforço de reflexão. Nunca chego à sala de aula como se fosse dar uma conferência, com uma solução pronta [...]."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 152): "[...] Uma boa aula é aquela na qual você tem a percepção de que estabelecerá um movimento contínuo do pensamento [...]."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 96): "Tem de ser um pouco como tirar o suco daquele pensamento."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 40): "Para mim, numa boa aula você envolve ao máximo as pessoas dentro da sala num fio de reflexão, de tal maneira que você se esquece da sala, de onde está: a questão prevalece sobre tudo."

— **Renato Janine Ribeiro** (2019, p. 184): "[...] O professor tem a realização de sentir que fez muita gente dar o melhor de si, que muita gente descobriu quem é e o que pode ser graças a boas aulas e, sobretudo, bons professores."

— **Cleonice Berardinelli** (CLEO, 2019):

Eu fiz o meu curso de Letras em São Paulo, na USP, mas vejam bem, era uma USP que começava. Eu entrei para a faculdade em mil novecentos e trinta e seis [...]. Tivemos um professor português extraordinário, que eu digo sempre que os outros foram mestres, ele foi o meu mestre em caixa alta. Fidelino de Figueiredo. Eu continuo a ter por ele a mesma atração, quer dizer, sentir essa atração daquele homem culto e ao mesmo tempo muito simples.

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 60): "O professor de português Amauri de Assis Ferreira era outro professor excelente. A gente não via a hora de chegar a aula dele. Porque ele lia tudo, estava a par de tudo."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 90):

Aprendi demais com meus professores da USP, com eles aprendi a dar aula [...]. No caso do Paulo [Eduardo Arantes], ele ia elaborando o pensamento na nossa frente. [...] O esforço que fiz para acompanhar aquele homem pensando na nossa frente fez com que eu crescesse intelectualmente. Isso ficou como um marco [...]. Não digo que eu faça do jeito que ele faz. [...] Mas sabe essa coisa de ter paciência? Às vezes, é um sofrimento você ficar ali tentando acompanhar o fio da meada. Mas a recompensa vem depois, porque você alarga seu horizonte, alarga seu espírito [...].

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 60): "Vendo aquele quadro de professores [do Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, de São José do Rio Preto] eu pensava: 'Eu quero ser professor, porque olhe o que eles fazem na sala de aula!'"

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 81): "E, às vezes, encontro alunos, ex-alunos que me dizem isso: 'Olha, o curso que eu assisti com você – ou com fulano de tal – me fez pensar muita coisa, me fez redirecionar até coisas da minha vida!'"

— **Cleonice Berardinelli** (CLEO, 2019): "O uso do cachimbo faz a boca torta e a coisa que eu mais gosto de fazer é dar aula. Imaginem bem, porque faz mais ou menos, bem mais de meio século que eu as dou."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 150-151): "Considero dar aula uma alegria. Porque eu também acho uma alegria assistir a uma aula, sabe? Assistir a outro falando coisas em que eu nunca tinha pensado, coisas que nunca tinha ouvido [...]."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 43):

Acho que a vantagem da universidade é essa, você colocar gente disponível para ouvir e conversar. Onde mais você consegue isso? Gente que está a fim de ficar discutindo sobre uma questão, seriamente, empenhadamente, não propriamente para encontrar uma solução, mas para conseguir encontrar um modo próprio de pensar. Então, a aula é chave como princípio de estudo.

— **Gilles Deleuze** (2008, p. 161, tradução nossa):

Defendo, antes, que vocês estabeleçam relações moleculares com os autores que leem. Encontrem aquilo de que gostam [...]. Encontrem suas moléculas. Se não as encontrarem, nem sequer poderão ler. Ler é isso, é encontrar as suas próprias moléculas. Estão nos livros. As suas moléculas cerebrais estão nos livros, e é preciso que encontrem esses livros [...]. É preciso que, em última instância, vocês só tenham relações com aquilo que amam.

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 76): "Eu me lembro daquele professor do Rio que falava: 'A aula é o nosso laboratório. É na aula que você experimenta o seu pensamento e experimenta o pensamento do outro!'"

— **Alcir Pécora** (2019, p. 35): "Para uma aula, a presença é fundamental, mas nem sempre ela se traduz como interlocução real. Por exemplo, quando só o professor fala – nem é porque ele queira, só. Às vezes, fica uma distância difícil de transpor."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 148): "[...] Devo minha atuação, como professora, aos alunos. Foram eles e sempre são eles que despertam, primeiro, o tom da aula."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 106): "Evidentemente, sem a participação dos alunos, nada, absolutamente nada funciona."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 95): "Os alunos [...] têm de dar uma parte da aula."

— **Renato Janine Ribeiro** (2019, p. 183): "[...] Você vai aprendendo a lidar com o outro. Isso não acontece a distância, porque é muito presencial. E é muito quente. Uma aula tem que ser quente."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 40): "[...] Essa partilha, vamos dizer, esse pensamento erguido em comum, isso é o melhor."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 79): "Mas, então, escolha um assunto que você não domina, comece a estudá-lo, e estude-o junto com os alunos. É isso que dá para a aula uma dinâmica de coisa viva, de participação, de questionamento, de interrogação e dificuldades".

— **Olgária Matos** (2019, p. 163): "[...] Aquilo que é o mais importante na vida de um professor [...] é a presença em sala de aula, não só por uma ética da leitura, mas por uma ética da convivência entre os estudantes."

— **Renato Janine Ribeiro** (2019, p. 183-184): "[...] Eu me sinto particularmente feliz quando consigo envolver os alunos na aula, quando tenho resposta deles. [...] Como há uma continuidade, vamos estabelecendo relações [...]. É uma das melhores realizações, talvez a melhor, de um professor."

— **Willi Bolle** (2019, p. 201): "Quero me sintonizar com os alunos [...]. Evidentemente, desejo transmitir a eles os aspectos que considero os mais relevantes. Mas quero, também, saber o que eles esperam, e tentar corresponder a isso."

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 58):

[...] [O] aluno não é um mero ouvinte, que fica lá naquele tédio, ouvindo respostas a perguntas que ele não formulou. Não estou dizendo que o aluno deve falar na aula de um modo descontrolado. Também não é assim, uma falação por falar. Isso não. Porque há muita demagogia nessa história de pôr os alunos para falar, sem orientar. O professor é o líder naquela sala, [...] tem um dever, [...] deve cumprir essa obrigação envolvendo o aluno, nunca o afastando.

— **Alcir Pécora** (2019, p. 43): "Ouvir argumentos vindos de outra direção, coisas de que você jamais suspeitava, é a melhor das experiências de aprendizado."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 108): "Antes de tudo, a fala do professor não é fala plena e não pode ser fala plena, porque se altera com o saber que enuncia [...]."

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 59): "A prática da aula pode transformar o professor. E pode transformar os estudantes."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 153): "A prática da aula modifica você por causa da relação com os alunos."

— **Willi Bolle** (2019, p. 198): "[...] A aula é [...] uma interação, face a face, entre aluno e professor, junto com os outros alunos."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 35):

[...] As pessoas, na universidade [no Brasil], tendem muito rapidamente a se filiar a uma autoridade, a uma linguagem, a um vocabulário final, a um tipo de jargão em que se sentem mais à vontade, mais protegidas. Quer dizer, sem perceber, elas deixam de ser capazes de se colocar diante da variedade e diversidade das interlocuções ou das formas de pensar. Além do repertório ser reduzido, reduz-se a capacidade de fabricar linguagens de passagem [...].

— **Renato Janine Ribeiro** (2019, p. 173): "[...] Há uma coisa [...] que é fantástica em dar aula, que é que, quando você estuda, estuda, estuda, guarda para você. Mas, quando transmite às pessoas, sente que aquilo tem valor. [...] Para de entesourar o conhecimento, faz com que ele circule."

— **Alcir Pécora** (2019, p. 42): "[...] O princípio da formação é esse, da exposição a lugares, tempos e repertórios diversos. E pessoas também diversas."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 91): "Não adianta querer fazer algo superbem elaborado e, de repente, aquilo não vira nada."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 82): "Uma aula magnífica, mas que não chega a ninguém, não tem nada."

— **Gilles Deleuze** (O ABECEDÁRIO..., 1997, informação verbal):

Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura.

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 97): "[...] Dependendo da maneira como o trabalho [em sala de aula] é feito, você pega pelo afeto e consegue passar, às vezes, muito mais coisas do que se for só pela razão."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 106-107):

Sempre entrei em cada aula que dei [...] sabendo [...] que, para a coisa ser eficaz, pelo menos um deles, aquele que ainda não tinha dormido, devia ser atingido pela minha prática de professor, sendo transformado por ela enquanto transformava o que ouvia em algo que lhe interessava. Nunca soube dizer exatamente o que era que interessava. Numa sala com muitos alunos, não se tem praticamente nenhum controle sobre isso.

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 59): "[...] Você tem de levantar o humor dos alunos e a inteligência deles, nos momentos em que eles estão se enchendo com a sua aula. Mas nem sempre você tem uma estratégia de palco para levantar o espírito dos alunos."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 106): "[...] O que vem a ser a técnica usada como arte da aula, entendendo-se por técnica um saber fazer? Na maior parte das vezes, ela é como a técnica do equilibrista que anda na corda bamba estendida no espaço."

— **Olgária Matos** (2019, p. 165): "[...] Tem uma espécie de trânsito entre aquilo que o professor transmite e como aquilo é acolhido. Portanto, não existe uma fórmula pronta, não é?"

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 105): "[...] Experiência dinâmica sempre caracterizada por um equilíbrio muito precário, sujeito a imprevistos, tendo, por isso mesmo, de incorporar e transformar o que ocorre no momento em que ocorre para ser eficaz."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 151): "[...] Improviso a aula a partir do que os alunos colocam. [...] Embora [eu] sempre considere [...] que o professor tenha de vir com uma aula preparada [...], também faz parte dela o improviso, uma direção nova e inesperada."

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 81): "Alguém faz uma pergunta besta, você ri. Depois, é a sua vez de fazer algo do gênero também. Tudo aquilo gera um clima de transformação, de potencial de transformação."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 106):

Como ele [o equilibrista] se equilibra? O que ele faz para se equilibrar pode ser dito? O fazer é um dizer? Quase nunca é. Acredito que professores, depois de algum tempo, dão aulas sem saber muito bem como [...]. Certamente, o *como* é o fundamental da coisa, mas, na maior parte do tempo, os professores estão preocupados com o *quê* o programa ou os programas que têm de cumprir.

— **Alcir Pécora** (2019, p. 44): "Assim me sinto com as aulas. De alguma maneira, elas se confundiram com o meu corpo. É o corpo que as pede, não apenas a ideia que as concebe."

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 106):

No caso da aula, técnicas conscientes ou inconscientes modelam e modulam muitas coisas, como os corpos dos professores e dos alunos, o conhecimento que o professor tem de um assunto, [...] e, também, coisas circunstanciais, como anedotas, brincadeiras, e, para mim, sempre fundamental, autoironia. E os jeitos de utilizar livros, artigos, ensaios, imagens, cópias, projetores, computadores, lousas, falas de alunos, acontecimentos imprevistos etc.

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 59): "A prática de professor me transformou. Com certeza. Porque fiquei mais curioso. Se eu perguntava para os alunos, eu estava perguntando, primeiro, para mim mesmo, para depois, vocalizar aquela pergunta, não é?"

— **Franklin Leopoldo e Silva** (2019, p. 81): "Porque, quando você está na aula, o que você ganha, o que você perde, tudo o que acontece na aula, acontece, de alguma maneira, com você e com os outros."

— **Olgária Matos** (2019, p. 167): "As perguntas que os estudantes fazem às vezes trazem dúvidas. Uma coisa que você não sabe responder porque não tinha pensado nela."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 92): "Aprendi muito com os meus alunos, muito. Porque eles fazem perguntas em que você jamais pensou. De repente, é preciso fazer uma ginástica cerebral para poder responder."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 148): "[...] Nunca dou a mesma aula, porque a aula é compassada e articulada pelos alunos, por uma pergunta que é feita, pelo modo como eles estão anotando, pelo interesse nisso ou naquilo, pelo modo como eles se entreolham. A aula muda, o ritmo da aula muda."

— **Roland Barthes** (1975, p. 30):

É difícil para um professor ver as «notas» que se tomam durante o seu curso; ele não se interessa por elas, quer por discrição (porque não há nada de mais pessoal que as «notas», apesar do caráter protocolar da sua prática), quer mais provavelmente pelo medo de se contemplar em estado reduzido, morto e substancial ao mesmo tempo [...]; não se sabe se o que é apanhado (levantado antecipadamente) do fluxo da fala, são os enunciados variáveis (fórmulas, frases) ou a essência dum raciocínio; nos dois casos, o que se perde é o suplemento, lá onde se arrisca o jogo da linguagem: o resumo é uma recusa da escrita.

— **Alcir Pécora** (2019, p. 34):

Eu me esforço para dar uma aula muito concentrada e, em geral, me irrita com qualquer comportamento dispersivo dos alunos ou de confusão e barulho fora da classe. Por exemplo, aqui na Unicamp há uma fanfarra muito ruim, que irrompe a qualquer hora e complica qualquer concentração. Talvez, se fosse melhor, tivesse mais ritmo, até ajudasse, mas do jeito que é [...] não permite a continuidade de nenhum raciocínio.

— **Marilena Chaui** (2019, p. 151):

Muitas vezes, ocorre que uma pergunta feita durante a aula me tire totalmente do roteiro previsto. Nesses casos, [...] abandono o texto que está preparado [...] e sigo outro percurso, a partir da pergunta, a qual, aliás, acaba suscitando novas perguntas de outros alunos. [...] Enfim, o 'roteiro' escapa, a aula dada não é exatamente a que está escrita, seja porque abri vários parênteses, seja porque os alunos fizeram perguntas.

— **João Adolfo Hansen** (2019, p. 107):

A aula é, assim, um tecido de relações intersubjetivas, como uma teia de aranha de mil fios e, também como uma música, como diria Deleuze. O difícil é fazer com que as matérias todas que compõem os fios ou as notas coincidam numa trama ou partitura consistente e coerente. E, também, que às vezes entrem em atrito, produzindo faíscas, ruídos, desafinações, dúvidas, iluminação nas cabeças dos alunos. Quando dava aula, também gostava de desafinar, quero dizer, de produzir uma trinca, uma brecha, um buraco no que dizia e, então, me jogava dentro dele, pedindo aos alunos hipóteses do que fazer para sair dali e me salvar da aporia etc. Tudo divertido, certamente.

— **Marilena Chaui** (2019, p. 150): "Durante os seminários, [...], às vezes eles [os alunos] chegavam a um impasse. Mas eu ficava quieta [...] até dizerem: 'Professora, como é que a gente resolve esse impasse?' Só então eu falava."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 87): "Aulas marcantes [...] eram aquelas em que, quando a aula acabava, sentia prazer naquilo que tinha feito. [...] E a resposta dos alunos também mostrava isso, eles ficavam superatentos, [...] à espera do desenlace final ou algo assim."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 146): "[...] Não há nada mais gratificante do que acompanhar a mudança que vai acontecendo com os alunos. Começam escutando sem entender muito bem e, de repente, entendem, e você vê, pelo olhar, pelo sorriso ou pelo modo de tomar nota que eles entenderam."

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 59): "Agora, conforme vai passando o tempo, você vê uma coisa nas salas: você fala uma coisa e muitos olhos brilham. [...] Eu queria muito que todo mundo brilhasse o olho na aula, sabe?"

— **Alcir Pécora** (2019, p. 40):

Percebo que um procedimento que funciona muito com os alunos, na aula, é ler um trecho de um grande autor, citar um texto impactante. Todos ficam admirados, e você parece ganhar alguma coisa com isso. Mas eu quase não uso esse recurso. Não sou de citar grandes frases. Não sou sequer de citar o texto como se fosse algo acabado, dado numa outra situação. Leio o texto como se fosse objeto de investigação, como insumo do pensamento, não como objeto de admiração, apenas.

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 92): "Os alunos precisam de tempo para que possam, [...] a partir daquilo que ouvem, se apropriarem do que ouviram e seguirem o caminho deles."

— **Ataliba de Castilho** (2019, p. 57): "[...] Ele [o estudante] deve ser informado sobre o que se sabe, e motivado a descobrir o que não se sabe."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 92): "[...] Uma boa aula não se esgota nela mesma [...]."

— **Willi Bolle** (2019, p. 201): "Uma boa aula é uma aula da qual o aluno sai motivado e incentivado a fazer um trabalho próprio."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 92): "Uma boa aula é aquela que abre horizontes, que estimula e dá vontade de ir adiante, de pesquisar mais."

— **Marilena Chaui** (2019, p. 153): "[...] A boa aula é aquela cujo conjunto oferecido não termina [...]. Ela convida à indeterminação da obra do pensamento."

— **Isabel Loureiro** (2019, p. 88): "[...] Algo [da aula] sempre fica."



CAPÍTULO 1 – CORRENTEZA

"Mas, o senhor sério tenciona devassar a raso este mar de territórios, para sortimento de conferir o que existe? Tem seus motivos."

(ROSA, 2001, p. 41).

1.1 Notas iniciais

A maioria das falas desta conversa de abertura vem de *Arte da aula* (CORDEIRO; FURTADO, 2019), obra que reúne entrevistas com dez professores: Alcir Pécora, Ataliba de Castilho, Franklin Leopoldo e Silva, Isabel Loureiro, João Adolfo Hansen, Leon Kossovitch, Marilena Chaui, Olgária Matos, Renato Janine Ribeiro e Willi Bolle. Questionados sobre essa temática por Denilson Cordeiro e Joaci Furtado – organizadores do livro, que são também professores –, os docentes discorrem acerca do *métier*, do ofício.

Com extensas carreiras e atuação na área de humanidades (língua portuguesa, literatura e filosofia), os professores fornecem depoimentos sobre suas experimentações. As abordagens, com efeito, independem das disciplinas a que eles se vinculam; tratam de uma tomada de aula em maior vulto.

Por mais que essas vozes se conectem mais ao ambiente universitário, o que se arregimenta delas alcança um limiar mais amplo, não necessariamente restrito ao ensino superior. Uma vez que abrangem circunstâncias, essas disposições que coletamos podem se dar em miríades de aulas, o que viabiliza discussões expandidas com o campo educacional. Não se trata de abordar aqui aulas na universidade. Deste livro, nos interessa resgatar uma linha de força, qual seja, a série de enunciações. Ele é, portanto, um disparador de questões.

Na presente pesquisa, tratamos tais apontamentos tão somente como testemunhos, desvinculando-os de quaisquer alinhamentos teóricos. Isso também porque os próprios relatos são tecidos sem um compromisso de uma vinculação teórica. No caso, como as falas advêm de entrevistas que foram transcritas, elas possuem um tom despretensioso que se descola um pouco de certa circunspeção acadêmica; consistem em relatos de experiência, se preferir.

As falas remetem a diversos estilos de aula. Como o(a) professor(a) que escreve a aula que será dada, o(a) professor(a) que preza pela plena atenção em sala. Independentemente do perfil, os docentes versam, sobretudo, acerca de agitações que se dão nessa hora. Relatam

aulas que tiveram lugar no mundo, ministradas por eles ou a que assistiram, participaram, como alunos. *Arte da aula* é, por conseguinte, um dos achados da pesquisa. O livro apresenta uma usina de possibilidades; funciona como um estímulo ao pensamento.

Somamos às vozes de *Arte da aula*, a voz de Cleonice Berardinelli, registrada no documentário *Cleo* (2019), o qual recomendamos vivamente². Dirigido por Guilherme Begué, o filme traz a trajetória da professora, uma das maiores intelectuais do país, imortal da Academia Brasileira de Letras e uma das principais referências na obra de Fernando Pessoa. Adicionamos ainda as vozes de dois autores e filósofos, que também foram professores: Roland Barthes e Gilles Deleuze.

Essas vozes, que fazemos conversar, materializam discussões sobre aula. A viagem errática conduzida pelos professores vagueia por meandros do que se passa nesse intervalo e diz de certa fervura, de um teor efervescente. Trata-se de disparos, atos e efeitos na produção de um pensamento em conjunto, algo que ocorre concretamente.

Assim, as vozes indicam um caráter desafiador que há nesse entretempo, pois uma aula se faz em bando, em abundância; o conjunto, o grupo, o coletivo, são inerentes a ela – pessoas, materiais, textos, autores. Quem dela participa, além de compartilhar um mesmo período de determinada duração, pactua com certa cumplicidade na medida em que existem focos de atenção e uma atmosfera comuns.

Nesse sentido, as falas apontam ligações e expõem certo caráter labora(toria)l desse encontro, no qual se podem experimentar muitas coisas, dentre as quais impasses capazes de surgir. Por mais que uma aula principie com a previsão de um plano a ser seguido, pode não ficar confinada a este gabarito. Em vez disso, se houver brecha para tal, pode sair para dançar, abrir-se a um desenho, afrouxar o traço, e, quiçá, mostrar façanhas impensadas, viáveis tão somente quando ela está valendo, nem antes nem depois.

Tal arranjo de falas editadas lado a lado busca propagar um ambiente com ares de sala de aula, de escola, de ensino. Esta seleção articula, portanto, uma montagem de asserções costuradas conforme nossa linha investigativa. Assim, o prelúdio das vozes de *Arte da aula*, somadas às de Cleonice Berardinelli, Roland Barthes e Gilles Deleuze, abre alas à pesquisa.

² Disponível na plataforma *Tamanduá Filmes*, com acesso gratuito para profissionais da educação: <https://tamandua.tv.br/escolas/filme/default.aspx?name=cleo>. Para assistir ao trailer: <https://canalcurta.tv.br/filme/?name=cleo>.

1.2 Advérbio aula

Dentro do campo da educação, muitas áreas dedicam-se a fornecer caminhos, diretrizes e orientações; indicam: o que fazer, como fazer. Parte volta-se a controlar processos pedagógicos: a planificação, a execução, a avaliação, a mensuração de desempenho. A área de currículo debruça-se sobre práticas e conteúdos a serem estudados, ao passo que a de didática se empenha em estudos do planejamento do ensino. Todas essas vias, se não afluem para a aula como um horizonte de destino, de alguma maneira acabam resvalando nela – o que não ocorre à toa.

Um dos principais pontos focais da seara educacional, senão o principal, está neste encontro. Seja em sistemas de ensino, seja em escolas e universidades, move-se uma estrutura administrativa, burocrática, logística, política e intelectual para que aulas se efetivem. Holofotes voltam-se a este momento.

Desde que se instituiu a obrigatoriedade do ensino – em 1934, em âmbito nacional³ – os anos passam, o campo da educação segue desdobrando-se, e a aula se mantém. Não se desfez, não acabou, não virou outra coisa. Não foi substituída por nada. Recalcitrante, persiste aguerrida; resiste obstinadamente.

Consiste em um *mainstream* no ensino: uma corrente dominante, uma unidade mínima, insolúvel, que represa uma série de movimentações. Para Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997)⁴, aulas são um cubo no sentido de um espaço-tempo. Segundo o filósofo, trata-se de algo muito especial – muitas coisas acontecem em aula.

Como diria uma aula de matemática, existem dois recursos para a resolução de problemas: o mmc, mínimo múltiplo comum, e o mdc, máximo divisor comum. Uma aula pode ser tomada como um múltiplo comum na educação ou como um divisor comum. Consiste no menor "valor" que pode ser múltiplo: uma ocasião que multiplica encontros. E, igualmente, concerne ao maior número que pode dividir vários números ao mesmo tempo: uma ocasião que concentra diversos acionamentos e os processa.

³ No Brasil, a Constituição de 1934 proclamou a educação como um direito de todos, fazendo com que fosse obrigatório o ensino primário e mantendo-o gratuito.

⁴ A transcrição das entrevistas que compõem o filme *O Abecedário de Gilles Deleuze*, concedidas por Deleuze a Claire Parnet, pode ser acessada em: <http://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. O arquivo é dividido em verbetes. Na letra L, Deleuze trata de literatura, na letra P, disserta sobre a profissão professor.

Como uma mínima unidade que pode multiplicar e como um máximo espaço agregador de movimento, ela concentra um ponto de convergência. Em vista disso, se a aula é uma prática fatal e infalível (em sua efetivação e continuidade), inexorável (que rigorosamente se mantém – não se abandona nem se desfaz), irremediável (da qual não se pode fugir), no que consiste sua feitura?

Estar em aula é seguir pistas, rastros, pegadas, às vezes algo apenas intuído, subliminar. É ensaiar um traçado; agarrar-se a um vestígio e tentar desembrulhá-lo; galgar o passo seguinte. Consequentemente, integrar esse interregno espaço-temporal muitas vezes significa atravessar uma zona de estímulos. Assim, o que costuma se definir como aula, para além do campo pedagógico, parece não dar conta do que ela pode mover.

Pela classe gramatical, a palavra aula é substantivo concreto, o que atribui a ela um vetor definido. Sem embargo, uma aula não irrompe pronta. À medida que ela se desata, um curso movente persiste. Cada ocasião desta se encaminha de determinada maneira, conforme uma conduta, uma estratégia, um movimento que vai sendo desenvolvido.

Entre a definição e a caracterização parece haver um ruído disruptivo, um conflito extemporâneo. Quando se diz *aula*, a noção que se compartilha parece não dar conta de uma condição que comumente nela se aventa; mencionar *aula* não cabe na possibilidade do que ela é capaz de fazer. Ela poderia ser, então, encarada como advérbio.

À vista disso, considerando-se um modo com que ela opera, contrapõe-se aula *como substantivo concreto* à aula *como advérbio*. Em lugar de uma designação, de algo dado, tal deslocamento divisa contornos de movência, o que se justifica na medida em que soa um pouco desajustado encerrar em um substantivo uma circunstância inconstante que pode variar.

Na asserção de Roland Barthes (1975), citada na conversa de abertura, o escritor-professor menciona que, em aula, se arrisca o jogo da linguagem. Para tanto, ele sublinha que anotações tomadas em meio ao fluxo da fala, nessa ocasião, perdem ou não dão conta de uma movimentação da aula, a qual o autor chama de suplemento.

Lança-se, na presente investigação, um olhar ao suplemento de que trata Barthes, ao quinhão da aula em que se arrisca o jogo da linguagem, da fala, das palavras. A propósito, uma referência bastante acionada quando se trata dessa temática no campo da educação, mas não só, é *Aula (Leçon)* (BARTHES, [1978] 1992).

A obra consiste em um texto de autoria do professor e lido por ele na aula inaugural da cadeira de semiologia literária no Collège de France em 1977. Nele, Barthes realiza uma discussão sobre discurso, poder e mecanismos da linguagem. Destaca ainda que a literatura pode fazer ouvir outra língua para além do que seria uma língua dominante "do poder".

Leyla Perrone-Moisés (1992) traduziu esse texto para a publicação no Brasil e assina o prefácio, no qual declara que esta aula em questão, em sua forma de discurso, possui um caráter unificador de balanço. Com isso, haveria uma tendência para se produzir uma visão de conjunto ou quadro. "Mas, se algumas cores e certas formas recorrentes sustentam a unidade do conjunto, *as astutas oscilações da enunciação tornam essas formas e cores imperceptivelmente movediças, fazendo variar as figuras*, como no caleidoscópio" (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 55, grifo nosso).

Karyne Dias Coutinho (2018) também trata do processo da criação de *entres* que há em aula, o que seria, citando Deleuze e Claire Parnet, "como um caleidoscópio que a cada vez faz uma nova combinação" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 24). Nessa trilha, miramos encontros e variações que podem se passar em meio à aula.

Na mesma linha da publicação de *Aula* (BARTHES, [1978] 1992), há *A ordem do discurso* (*L'ordre du discours*), de Michel Foucault ([1971] 1996) – texto da aula magna realizada pelo filósofo francês, no Collège de France, em 1970 –, e *Lição da aula* (*Leçon sur la leçon*), de Pierre Bourdieu ([1982] 1988) – texto da aula inaugural que o sociólogo francês ministrou na mesma instituição, em 1982.

Conforme mostram os parágrafos anteriores, nos referimos à nossa temática como aula, *uma* aula e *a* aula: sem artigo, com artigo indefinido e com artigo definido. De largada é preciso anunciar que não diferenciamos as menções; as três remetem a uma única tomada. Equalizamos essas enunciações em horizontalidade. A razão para isso é uma só: muitas vezes, na construção textual, existe uma fluidez maior em utilizar um modo de dizer ou outro. Com isso, procuramos a cada acionamento aquele que mais se ajusta nesse encaixe. Ou seja, essa variação fica por conta de uma questão de estilo; a aula em questão é sempre a mesma.

Voltando a encontros e variações em meio à aula, um dos motivos que nos faz eleger Deleuze como companhia de pesquisa consiste no fato de que é próprio do filósofo certo "[...] apelo a reativar sem parar o movimento" (SCHÉRER, 2005, p. 1185), conforme afirma um dos seus comentadores René Schérer.

Se aula é movimento como diz Deleuze (*O ABECEDÁRIO...*, 1997), ela se faz no infinitivo, com ações em trânsito: perguntar, negociar, negar, contrapor, afirmar, corroborar, repetir, exclamar, desconfiar, titubear, frear, acelerar, comparar, delirar, interromper, paralisar, revirar, retomar, esquecer, confundir, fracassar.

Cintya Regina Ribeiro (2022), em *Poéticas do contingente: alguns ensaios em meio à docência*, ajuda a captar certa força que reside no verbo no infinitivo, tendo em vista uma relação com a arte. A autora trata de um teor inapreensível que existe nesses verbos os quais "[...] transbordam seus territórios de origem, escorrendo por terras estrangeiras, contagiando outros mundos e lançando o pensar e o sentir para outras paisagens" (RIBEIRO, 2022, p. 3).

Tencionamos essa dinâmica em aula. Os verbos no infinitivo que trazemos condizem com uma abordagem, com um jeito de interpelá-la. Adiante, nos concentraremos em três movimentos nessa direção; por ora, focaliza-se o tempo desses verbos com Deleuze e Guattari (2012b, p. 53).

[...] O verbo no infinitivo não é absolutamente indeterminado quanto ao tempo, ele exprime o tempo não pulsado flutuante próprio ao Aion, isto é, o tempo do acontecimento puro ou do devir, enunciando velocidades e lentidões relativas, independentemente dos valores cronológicos ou cronométricos que o tempo toma nos outros modos.

Existem, portanto, nesses infinitivos, ações que operam independentemente de uma contagem de tempo mensurada, cronológica. Além disso, há em aula uma ação dessa e outra e outra, em sequência e sobrepondo-se, o que faz lembrar o enredamento – *e e e* – de Deleuze e Guattari (1995).

Como enuncia François Dosse (2010, p. 18), biógrafo dessa dupla de autores, Deleuze atenta à possibilidade da transformação do "é" em "e", "não no sentido de uma relação particular e puramente conjuntiva, mas no sentido de toda uma série de relações. O 'e' é atribuído à possibilidade de criação, à gagueira criadora, à multiplicidade".

Posto isso, esta pesquisa dedica-se a perscrutar movimentações na singularidade desse tempo e espaço. Olhar para elas significa focalizar algo que se dá no decorrer de uma aula. A perspectiva deleuzo-guattariana de rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) atrela-se a esses meandros.

Diferenciando-se de um movimento de árvores, o qual sobe aos céus, isto é, de uma arvorecência no que tange a uma direção, ou de um movimento de raízes que descem verticalmente pela terra, um rizoma – termo da botânica – refere-se a uma disseminação outra. Consiste em uma extensão de um caule a partir do qual crescem brotos. Por esse preceito,

rizoma é um termo acionado pelos autores para exaltar o que se passa no meio, em meio; "[...] conecta um ponto qualquer com outro qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32). Ao explorarmos uma aula pelo meio e por ações que se passam no infinitivo – fazendo alianças, conjunções, conexões – este seria, então, um modo rizomático de interpelá-la.

1.3 Uma força de forças

Sob esse ângulo de movimento, para que uma aula possa se entretecer em uma artesanaria, ela trama elementos de diferentes aspectos: materiais, referências, suspiros, interjeições, discontinuidades, temperaturas, sustos, giros, pulos, incômodos, divagações, vozes, cortes, respostas, anseios, marasmos, vertigens, rupturas, angústias, leituras, pausas, indicações, tédios, breus, escapismos, silêncios, desvios, luminosidades, desatenções, inquietações, entusiasmos, estudantes e professores.

Além desses dois últimos elementos, considerados basilares quando se trata de aula, há outros que integram esta ocasião e a particularizam. Está frio? Calor? Há algum cheiro no ar? O clima está seco ou úmido? Tais variáveis inevitavelmente adentram-na e participam de sua tessitura, pois há um ambiente em jogo com vicissitudes circunstanciais.

Podemos arrematar todos esses elementos citados como forças. Logo, para além de um espaço físico, de materiais, de pessoas – elementos mais imediatos – atenta-se a um aroma de aula. Cotejam-se forças visíveis e invisíveis que esta unidade mínima da educação arregimenta e engendra. Para realizar tal apreensão, valemo-nos do estudo intitulado *Nietzsche e a filosofia* (DELEUZE, [1976] 2018), no qual Deleuze se dedica ao pensamento de outro filósofo, Friedrich Nietzsche.

Segundo Deleuze, nesta obra, o filósofo alemão propõe que se pense por meio de forças, considerando que tudo são forças. Particularmente, tendo em vista que uma força se associa a outra. Nessa direção, não se acentuam forças em si, mas em relação, ou em traços relacionais, como discute Hélio Rebello Cardoso Júnior (2006), o que aciona mais uma vez o que se passa no meio; logo, um modo rizomático de contatos.

Via Nietzsche perpassado por Deleuze, o enfoque à aula, que aqui propomos, se dá por esse prisma das forças. Lidar com miríades de variáveis corporais e incorporais, assim como efeitos de seus encontros, forja a aula como uma força feita de forças. Nesse sentido, uma aula é um conglomerado, uma convergência em um tempo-espaço.

O filósofo francês destaca o tema do sentido como um ponto fulcral para explorar o pensamento do filósofo alemão. O sentido de alguma coisa ou de algum fenômeno – seja humano, biológico ou físico – remeteria a uma força. Essa, em determinado momento, realiza uma tomada, apropriando-se da coisa ou do fenômeno.

"Toda força é apropriação, dominação, exploração de uma quantidade de realidade" (DELEUZE, 2018, p. 12). Com isso, uma coisa ou um fenômeno não consistem em algo que surge, aparece, mas em uma expressão de um sintoma cujo sentido se encontra em um agenciamento de forças, em uma conjunção de forças.

Conforme pondera Péricles de Sousa (2004), uma coisa condiz com uma sucessão de forças que se apropriam de algo, assim há "um campo de forças coexistentes que envolvem os fenômenos. Isso significa que um mesmo fenômeno, um mesmo objeto, muda de sentido conforme a força relacionada" (SOUSA, 2004, p. 23)⁵. Nietzsche posiciona-se, dessa maneira, contra o jogo dual metafísico da aparência e da essência.

Ao aderirmos à perspectiva de forças e seguirmos com Deleuze e Guattari (1995), também refratamos uma via referente à reconhecimento. Talhamos a temática em foco de maneira não representacional na medida em que não nos reportamos a sujeitos – professores e alunos – e ao objeto aula. Esta é puro movimento e aqueles são forças. Tal ponto de vista permite pensar a educação a partir de um outro lugar diferente desse relativo a sujeito e objeto.

Como fatias de vida, aulas são condensações no tempo e no espaço. Começam, terminam. Entre chegadas e partidas, concentram alguma coisa nessa duração. A partir de uma combinação prévia, algumas forças reúnem-se com outras – forças de diversas naturezas. Tal efetuação vai delineando um terreno tencionado por essa arena de forças que se afetam mutuamente.

Contatos com forças mais tênues ou mais vigorosas, por mínimas que sejam, alteram o ambiente de aula. Ensaíamos, a partir disso, suposições sobre como elas se reúnem. Forças

⁵ Um aprofundamento dessa discussão das forças pode ser conferido na dissertação *Deleuze: do pensamento trágico à nova imagem do pensamento em Nietzsche*, de Péricles Pereira de Sousa (2004).

são disparadas, fundem-se a outras, movimentam-se e são metabolizadas – o que secciona um mundo sensível de uma aula e em uma aula. Logo, pode-se circunscrever uma aula atentando-se às forças, valendo-se delas.

Nessa trilha, Jorge Ramos do Ó (2019, p. 7) pergunta: "Gilles Deleuze, o que é uma aula?". E, costurando indicativos do filósofo, pontua que, segundo ele, "uma aula era um acontecimento da relação, do encadeamento, da conexidade. Nada se assemelhava em 'pureza' a uma aula" (RAMOS DO Ó, 2019, p. 10).

1.4 A inexatidão inegociável

Existem diversas maneiras com que esse encontro entre forças se encaminha. Há aulas expositivas nas quais prepondera a fala de um(a) professor(a). Há aquelas chamadas magistrais ou magnas, nas quais impera o discurso de um(a) especialista em algum tema, como as aulas citadas de Barthes, Foucault e Bourdieu, que foram, inclusive, publicadas.

Há aulas em formato de seminário, em que são feitas séries de apresentações. Outras que desenvolvem atividades com alunos organizados e subdivididos em grupos. Há aulas que prezam pelo diálogo, nas quais os participantes são incitados a falar, a responder questões; nessa direção, existem também aulas em que se utilizam metodologias ativas.

Há aulas em que se apresenta algum experimento com equipamentos e materiais, nas quais se exhibe um antes e depois, ação e reação, causa e efeito. Há ainda aulas que acionam os corpos dos participantes para a realização de alguma prática. Inobstante qual seja a aula, alguma coisa pode perseverar nelas.

Decantando as falas dos professores, trazidas de início, recolhe-se delas um resquício. Em conjunto, as vozes promovem um apontamento. Ouvindo-as conversar, ressoa uma *inexatidão* que, de um jeito ou de outro, reside em aula. Tal termo frisa o que este tempo-espaço conserva de indefinido, pelo avesso de programações prévias.

Em meio à diversidade de asserções, sobressai nas vozes – por meio de palavras diferentes – uma espécie de pasmo que, mesmo após muitos anos de carreira, alguma coisa *nas* aulas ainda provoca nos professores. A reunião das citações fornece contornos ao que não dá exatamente para "pegar" em uma aula. Nesse sentido, rastreamos nelas uma indeterminação, o que leva a um curioso paradoxo: as falas trazem uma variável por sua vez não capturável.

Ao fazermos essas vozes ecoarem juntas, sublinhamos certa característica inexata, pontuando que uma aula se produz sem exatidão. Pode-se falar em falta de precisão, desajuste, fato é que persiste uma fragilidade, um risco, uma incerteza. Ao se tratar de uma situação, atravessamentos cortam a aula, seja ela qual for.

Dentro desse intervalo, um elemento indefinido, irresoluto, que surge de repente é capaz de atingi-la em cheio, alterando o jogo de imediato. Em aula, há um flanco aberto inegociável que incute nesse tempo-espço certa dose de vulnerabilidade e imprevisibilidade. Às vezes algo mínimo – uma palavra, um suspiro, um ruído, um silêncio, uma luminosidade –, subitamente, pode mudar tudo. A circunstância de uma aula, em meio à cadência que vai se costurando, é eivada por alguma coisa que altera os rumos e o ritmo.

Esmiúçam-se possíveis interferências que se apresentam. Quando uma pergunta que ninguém imaginou desponta, ou de que não se consegue dar conta. Quando uma questão incômoda se apresenta, com a qual é difícil arcar. Quando alguma sacada genial é trazida à tona. Quando uma fala desconcerta, quebra um clima que prevalecia. Quando, enfim, se estranha algo que se dá nessa duração.

O próprio curso da aula pode fazer irromper alguma intervenção que a faz abandonar um estado anterior, um segmento que vinha sendo propagado ou um lugar de controle. Funciona mais ou menos assim: a aula está programada para discutir determinada questão e envolvida nisso, aí é atravessada por outra.

Nessa trilha, cada jogada é capaz de desfechar uma vereda. A todo o momento, há bifurcações e escolhas: caminhos por se fazer. Com isso, a aula foge; escapa. Às vezes, é no instante em que ela patina, em que ela falha, que se abre uma brecha a uma passagem única, circunstância que não se repetirá. Fora o fato de que um elemento diferencial que surge pode animar uma discussão em curso.

Assim, uma aula guarda "rios no bolso, cada qual em sua cor de água"⁶. E ao se vislumbrarem vias por onde se pode seguir, se dá mais ou menos abertura ao que a entrecorta. Por esses matizes repercute nosso coro: a aula se faz à medida que se faz, conforme vai abrindo caminho, arrastando coisas. Forças vão tendo contato umas com as outras, e a aula vai jogando seu jogo; ao fazer sua partida, tais movimentações a fazem inquieta.

⁶ Verso do poema *Um chamado João*, de Carlos Drummond de Andrade (2001), publicado no jornal *Correio da Manhã*, em 1967, três dias após a morte de João Guimarães Rosa.

A "ideia" de jogo é polissêmica. Fazemos referência a *jogo* da mesma maneira que o termo, por vezes, aparece no campo educacional. A nós, interessam modos de pensar *jogo* como tensão e operação, em um sentido sensorial, como dinâmica intranquila. Isso no sentido de um vai e vem, lances ao acaso (AQUINO, 2016). Assim, toma-se a sala de aula como um espaço de potencial criação (PEREIRA; TORELLY, 2015).

A promoção de efeitos e afetos múltiplos faz da aula um rasgo na rotina ao instaurar uma ambiência a cada vez. Movediça, ela vai pedindo passagem e, assim, arma uma andança vívida. Visto que não é possível prever o que advém a partir daí, o encontro entre forças faz incidir um viés imponderável. Não existe aula de véspera.

O artigo *O imprevisto previsto*, de Joseane Maria Bufalo (2016), trata desse fator da inexatidão. O texto foi indicado pela Profa. Dra. Patrícia Dias Prado para leitura e discussão, em 2018, na disciplina obrigatória *Educação Infantil*, na Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Nele, a autora defende que "[...] a prática educativa deve ser previamente organizada e sistematizada, *para evitar o imprevisto*, mas *permitir o imprevisto* [...]" (BUFALO, 2016, p. 120, grifos nossos).

Nossa pesquisa aproxima-se, a propósito, de um artigo, em particular: *Por uma didática da improvisação*, de Karyne Dias Coutinho (2018), que discute o imprevisto usado no teatro a fim de abordar temas da didática. Segundo a autora, passando à seara educacional, a improvisação "[...] consiste num processo de criação de *entres* que, inevitavelmente, acontece numa aula". Com isso, ela questiona: "Prestamos atenção a esse processo? Deixamos que ele emerja numa aula [...]" (COUTINHO, 2018, p. 127).

Seguindo o debate, Karyne Coutinho atenta à potencialidade de improvisação como princípio didático, o que exige deslocamentos nas práticas pedagógicas. Estes recaem em atravessamentos que se dão no contato travado com o espaço e o tempo educativos. Com isso, nas palavras da autora, o caráter de aqui-agora de uma aula passa a ganhar destaque; assim, também é possível focalizar o imprevisível de relações singulares que despontam nesse ínterim. O artigo encaminha-se em uma reverberação que há nesse imprevisto, e a autora lembra que, etimologicamente, im-pro- visar é não-antes-ver, não antever.

Considerar uma aula como uma força feita de forças ressalta essa inexatidão que está no cerne de sua feitura. O momento da aula pode ser vigoroso porque nele reside a possibilidade desse encontro; há uma conjunção ali e nunca se sabe o que essas forças farão em conjunto. Aliás, uma aula existe de fato quando ela está em curso, nesse intervalo preciso.

Por mais que possa haver uma condução para que se siga um programa ou se persigam raciocínios que encaminham o lugar aonde é preciso chegar – em uma construção, "tijolo com tijolo num desenho mágico"⁷ –, a movimentação que se desenvolve não costuma seguir tão organizada. Nesse sentido, a perspectiva de forças dá a ver certo prisma do que se passa em aula, o qual conflagra uma montagem não obrigatoriamente progressiva, retilínea.

Pensar a aula como uma arena de forças traz uma articulação mais caótica, disparatada. Elas dispõem-se em um emaranhado nesse ambiente que, por isso, se altera. Como se dá essa movência depende, com efeito, de uma série de fatores. Verter esse fluxo que as forças fazem transbordar leva a um movimento próprio. Não obstante, reitera-se que, para isso, é preciso uma margem de manobra necessária, um espaço para a aula respirar.

Essa inexatidão captada das vozes dos professores – no limite, "forçando a nota" – indica que há erro. Em vista de um caminho programado a ser cumprido, qualquer extravio de rota conflagraria um desvio, um impeditivo, um obstáculo, uma incorreção, um descuido, enfim, um desacerto; contudo, aí uma aula pode despontar em intensidade.

O enfoque nesses momentos consiste em oportunizar um olhar para uma aula em queda, para o momento em que ela se desequilibra. Sondamos esse instante de abismo em que se perdem domínios, se soltam as rédeas, ainda que ambos possam ser recapturados imediatamente a seguir. Atenta-se também a ocasiões em que uma aula emperra, quando tropeça, quando alcança uma encruzilhada, as quais, por sua vez, também remetem a encontros entre forças, concernem a oportunidades de se vislumbrar movências.

No lapso em que uma aula se perde, sai do trilho, descarrila, advém uma movimentação impensada. Eis um terreno movediço; o próprio caminhar vai fazendo caminho. Uma aula precisa lidar com o que a atravessa, seja uma força intensiva decorrente do seu próprio movimento ou não. Tal enfrentamento é condição *sine qua non* para que ela siga adiante.

1.5 Uma aula qualquer

A abordagem temática em foco é, portanto, perpassada por esse fator fortuito de inexatidão. Posto isso, não cabe fazermos um endereçamento a uma aula específica – determinada, localizada. Eleger uma fase do ensino para encaminhar este estudo seria restringir a pesquisa a um intervalo de atuação, excluindo outras abrangências possíveis.

⁷ Verso incidental *Construção*, de Chico Buarque.

Especificar um público-alvo sintetiza uma contenção, na qual, automaticamente, renuncia-se a se articularem conexões outras. Um represamento como esse significaria limitar o horizonte de alcance desse trabalho. Visto que esse prisma das forças consiste em um modo de tomar uma aula de forma ampla – e intenta-se focalizar uma atmosfera –, é prudente nos remetermos a uma aula sem endereço. Mas, então, a que aula esta pesquisa se refere, afinal?

Ao se realizar um estudo sobre *aula*, esse desígnio parece pedir um complemento: *qual aula?* Tal demanda vincula-se, quiçá, a um modo de pensamento, o qual considera que uma aula se efetiva em ancoragens, vem acompanhada de determinantes: onde, quando, destinada para quem, produzida por quem, por que e para quê. No caso, apagam-se aqui esses indicadores que a aterram a fim de fazer sobrevir uma inexatidão que a permeia.

Ao mencionarmos *aula*, focaliza-se a condição de uma aula ou uma condição-aula. Tenciona-se a "coisa" da aula, o fenômeno-aula, o evento-aula, a ocorrência-aula. Com isso, não nos convém determinar de qual aula precisamente se trata. Essa interpelação, por outro lado, não a eleva como algo idealizado nem a reverencia como uma entidade, em um viés ontológico. Trata-se de lidar com uma aula no dia a dia, ao rés do chão no cotidiano escolar, mas não só, também para além dele. Assim se dá o delineamento a que nos referimos: trata-se de uma aula qualquer.

Qualquer aula de qualquer assunto, tema ou disciplina. Qualquer aula de qualquer etapa de ensino – ou que nem esse vínculo tenha. Uma aula qualquer de ensino fundamental e/ou médio. Uma aula na pré-escola. Uma aula na pós-graduação. Uma aula qualquer de um idioma. Uma aula de dança. Uma aula de ioga. Uma aula qualquer não "em teoria" – suposta, imaginada –, mas na prática de sua consecução.

Uma aula qualquer não desimportante, mas sem especificação: qualquer uma. Uma aula qualquer que seja. Uma aula seja qual for, não importa qual. Uma aula – quaisquer que sejam os professores, os alunos. Uma aula qualquer sejam quais forem as forças que entram em jogo.

Como essa pesquisa segue, contudo, na trilha do pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano, pode soar descompassado este acento no pronome indefinido *qualquer*. Isso ocorre porque *uma aula qualquer* pode dar margem a uma "ideia" de aula – transcendental, portanto –, o que operaria em uma chave contraditória em relação ao pensamento dos autores franceses.

Por mais que afirmar *uma aula qualquer* possa sugerir alguma abstração, e estejamos em uma via da filosofia da *imanência* (DELEUZE, 2002b), insiste-se no uso desse termo por

causa da prerrogativa que conferimos ao movimento e à inexatidão. Isto é, pelo fato de que qualquer aula conflagra movência e incerteza, reunindo, inevitavelmente, um conjunto de elementos: alunos, materiais, um espaço, um tempo; forças essas que têm que se relacionar umas com as outras nesse encontro marcado. Sejam elas quais forem, interessa a moção em aula. Logo, no que diz respeito ao que pode se passar em uma aula, consideramos movimentações *em* uma aula qualquer.

Diante de um questionamento desse tipo – acerca de uma articulação capaz de soar incompatível –, nosso encaminhamento requer um giro que, com efeito, consiste em um desafio a que este trabalho se propõe. Esta discussão, para se verter, precisa aproximar-se de um plano comum ao do campo da reconhecimento. Fazemos funcionar essa referência em uma torção, o que seria como considerar uma aula qualquer imanente, não abstrata.

Essa disposição não se vincula a um esvaziamento: uma aula para qualquer um, de qualquer jeito, sobre qualquer coisa. *Qualquer* aqui não é sinônimo de universal – uma aula que serve em todo o caso. Afasta-se o termo *qualquer* de uma amarração transcendental, totalizante, para até-lo a uma aula que se efetiva, se efetua, se realiza.

Escapando de advogar em nome de uma aula *em geral*, nos voltamos a qualquer aula: a que se assiste, da qual se participa, que se ministra. Conforme essa diretriz, empreende-se um foco sem idealizá-la ou generalizá-la em uma abstração; não obstante, também sem defini-la em um fechamento.

Sustenta-se uma aula como um plano de imanência: um plano passível de ser povoado por novos afetos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Dessa maneira, nosso intuito consiste em lidar com esse tema sem recorrer a um endereço fixo e, a despeito disso, abordá-lo. Aliás, falamos antes sobre a possibilidade de uma aula sair para dançar e completamos agora que, como menciona Tomaz Tadeu (2002), só um plano de imanência pode tirar o currículo para dançar.

De acordo com atravessamentos, referentes a movimentações, as quais são comuns e partilhadas em diversos desses encontros, e com o fator de inexatidão, é possível dar conta dessa apreensão de aula "a granel", indistinta. Com isso, este trabalho, outrossim, se dispõe a instaurar este modo de discussão. Desmanchando uma noção metafísica, posiciona-se a aula de um jeito afirmativo, no qual o pensamento, como uma força, vai se compondo com outras forças. O foco fica por conta dessa vibração imanente e não da aula de forma ampla, extensiva.

Além disso, a noção de *uma aula qualquer* se faz estratégica para discutir a temática em foco – nos parece que este estudo não seria possível sem tal endereçamento. Seja dito de passagem, o próprio prosseguimento deste trabalho demandou tal conjectura. Se uma investigação no campo acadêmico pode consistir na criação de um modo de pensamento, lançar mão de *uma aula qualquer* nos surgiu como condição para se pensar aula, viabilizando uma operação com forças.

Visto que o fator inexatidão está posto, aponta-se à necessidade de pensar a dimensão de uma aula com variáveis, isto é, com elementos não capturáveis. Eis nosso problema de pesquisa: ocupamo-nos da possibilidade de flagrar uma aula à deriva, ao acaso do que possa se apresentar. Para tanto, a investigação se posiciona à espreita, atentando ao que se passa nesse intervalo por meio de movimentações que se dão nesse encontro.

Ao integrarem cursos e disciplinas, aulas possuem objetivos e "para quês". Rastreia-se aqui algo que foge a isso. Subtraindo aspectos burocráticos e planejamentos *a priori*, focaliza-se a aula desdobrando-se. Trata-se de abordar certa ação *sui generis*: uma ação performativa⁸, performadora, que há em aula.

Ao ser iniciada, uma aula passa a valer ao vivo, no calor da hora. No ínterim de sua duração, ela se perfaz e, em meio a um fluxo, pode produzir decalagens, mudanças de nível, pontos de virada – uma sacada, uma guinada. Se uma aula é capaz de promover lances como esses, perscrutamos também de que maneira ela chega a esses adensamentos. Esse é, portanto, um desdobramento do problema de pesquisa deste estudo.

1.6 Fragilidade, risco, incerteza: uma conversa com o campo

Ao esquadriharmos aula como uma força composta de forças, a fim de explorar movimentações que se passam nesse intervalo, não estamos sós. No campo da pesquisa pós-estruturalista em educação, uma série de discussões tangencia esse recorte. Falamos a mesma língua de pesquisadores que se dedicam a pensar a área educacional a partir de um outro lugar, qual seja, que não remeta a formulações "universalizantes"; trata-se de outras atmosferas de pensamento.

⁸ Utilizamos o termo *performativo* em sua acepção usual: "que realiza a ação que descreve", conforme o dicionário Aulete digital. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/performativo>.

Observam-se nesses estudos entradas teórico-conceituais que envolvem nossa temática de pesquisa: devir, composição de forças, composição em rede, afetos, riscos e invenção. Ao exibirmos, a seguir, um panorama dessas investigações com as quais conversamos, também nos inscrevemos neste horizonte. Tais investidas valem-se da companhia de Gilles Deleuze, Félix Guattari e, também, de Foucault, os quais, de acordo com uma proximidade de abordagens, se costuma chamar de pós-estruturalistas.

Inspirada em Nietzsche, essa linha de pensamento procura desfazer estruturas consolidadas que foram sistematizadas pelo estruturalismo. Nessa direção, esses autores fazem uma crítica da metafísica (PETERS, 2000), além de promoverem uma radicalização: 1) do conceito de diferença; 2) da noção de verdade – em vez de classificar algo como verdadeiro importa inquirir a razão pela qual isso se tornou verdadeiro; e 3) do sujeito do humanismo, do iluminismo – uma vez que este concerne a uma invenção cultural, social e histórica (TADEU, 2011).

Como indicam Reginaldo Pereira e Nilson Dinis (2015), tal encaminhamento contesta esta concepção de sujeito – como indivíduo autônomo, racional, centrado, e de verdades construídas, consideradas universais – a fim de abrir espaço a identidades outras. Deleuze e Guattari (2012b) refratam inclusive a própria noção identitária com a perspectiva do devir. Essa proposição deleuzo-guattariana não troca esse parâmetro do que é considerado sujeito – que concerne ao homem, ao masculino – por outro. Em vez disso, propõe um viés cambiante de fluidez e possibilidades: devir-animal (em contraposição à consciência), devir-mulher (em contraposição ao homem), devir-criança (em contraposição ao adulto).

Afirmar a perspectiva de devir provoca uma cisão na noção preponderante de sujeito, jogando luz ao que, diante desse ângulo, se considera minoria. Como aponta Walter Oman Kohan (2008), assim se interrompe certa lógica histórica, uma vez que a perspectiva de devir leva a outro tempo, a acontecimentos, no sentido deleuziano.

Segundo esse autor, tal perspectiva concerne a "se encontrar no acontecimento, no movimento, na multiplicidade, com algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo 'sempre contemporâneo'" (KOHAN, 2008, p. 50). Essa perspectiva encontra-se direcionada à aula em *Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens* (OLIVEIRA; FONSECA, 2006) e *Visões e devires de uma professora: a violência da sensação* (PRATES, 2013).

Já um enfoque ao que se passa em meio à aula, e acerca de movimentos, está presente em *Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo* (MOLIN, 2011). Pontuamos também outra proposta, vinculada a afetos, no caso, conectada à matemática: *eDucAção MAtemÁtica AeFeTIva* (CLARETO; MIARKA, 2015).

Ao enfatizarmos uma aula como uma força composta de forças, nossa investigação se aproxima de produções específicas. Há estudos sobre composição de forças: na escola (BENEDETTI, 2007), no cotidiano escolar (CARVALHO, 2019), no currículo (DIAS, 2013), na arte (ZORDAN, 2005) e na infância (CHISTÉ; OLIVEIRA, 2016).

Existem também artigos que tratam de uma composição de forças considerando a educação em um âmbito mais amplo (ARAÚJO, 2019) e de acordo com forças escolares e com a experiência escolar (RIBEIRO, 2020). Neste último caso, é realizada uma tomada da escola como um modo de existir composto por forças em relação.

Tal seleção de textos sobre composição salienta algo que se passa entre forças, o que corrobora a maneira como abordamos aula. Tencionando esse *entre*, essas produções tateiam vieses da educação, considerando-a como algo em aberto, indefinido. No mais, em muitos casos, a abordagem de um trabalho na escola acaba se aproximando de nossa apreensão, uma vez que esta pode ser tomada como parte daquela – o âmbito escolar mais amplo abarca esse recorte mais preciso de aula.

Além dessa *composição de forças*, há autores que tratam de uma *composição em conjunto* na educação – em rede, considerando-se encontros (TADEU, 2002). No caso, essas produções conversam com nossa proposta ao tratarem de currículo, didática e docência. Trata-se de trabalhos como: *Sobre o fazer junto em uma obra-aula: por uma linguagem menor na arte* (RODEGHIERO; RODRIGUES, 2020), *Currículo entre linhas dançantes* (MUNHOZ, 2016), entre outras (SOARES, 2013). Nessa esteira, realçam-se também interpelações acerca de afetos e riscos em aula (FABBRINI, 2005; KASTRUP, 2001) e de uma tomada da educação como invenção (COSTA; CARDOSO, 2016). Tais interlocuções abrangem um viés sensível em meio ao processo educacional.

Apreensões que não se vinculam à nossa seara de pesquisa também dão conta da aula como um local enigmático, ao questionar, por exemplo, *Sala de aula: que espaço é esse?* (MORAIS, 1994). Este livro reúne artigos de diversos autores com enfoques curiosos como: a jaula de aula, a angústia e o labirinto em aula, e a turma de trás. Regis de Moraes, organizador da publicação, alerta que "[...] talvez esteja enganado aquele que imagina estar claro para os

educadores e professores o sentido desta coisa com a qual lidam todo dia: a sala de aula" (MORAIS, 1994, p. 7). Segundo o autor, isso ocorre porque ela pode ser pensada em termos do que é e do que deve ser.

Em linhas gerais, está em jogo aqui, portanto, uma disposição em tomar a educação como algo inacabado, por se fazer (CORAZZA, 2007a; DIAS, 2014; SCHÉRER, 2005), retirando-se, assim, algumas das certezas que a cercam e inserindo-a em uma corda bamba. Desse modo, fazemos aliança com autores atentos à importância de se defender "a escola em uma perspectiva viva e, como gostava de dizer Guattari, funcionando como outro equipamento coletivo" (CARVALHO; GALLO, 2022, p. 13-14).

Tal levantamento – talhado *pari passu* à montagem desta investigação – apontou vias filosóficas deleuzianas e deleuzo-guattarianas atraentes para desenvolvê-la. Em vista disso, traciona-se a temática da aula conforme a perspectiva de agenciamentos, forças intercessoras, variação contínua/limite e afecções. Executa-se a proposta da tese a partir dessas frentes.

1.7 Um passeio por uma "aula como acontecimento"

Pincelamos *en passant* essas discussões temáticas para chegar a uma afluência que elas nos trazem: pesquisar o acontecimento (CORAZZA, 2007b; DIAS, 2011). No que tange ao estudo desses materiais, a perspectiva deleuziana (DELEUZE, 2007) e deleuzo-guattariana (DELEUZE; GUATTARI, 2010) de acontecimento sobressai como uma possibilidade *em* aula. O termo *acontecimento*, acionado com diferentes enfoques por autores como Deleuze (1999), Foucault (1992) e Jacques Derrida (2012), não é difícil de ser encontrado quando se trata desta linha pós-estruturalista.

Foucault e Deleuze, aliás, tratam de acontecimento de uma maneira que se aproxima, e que pode ser conferida em *Para uma filosofia do acontecimento* (CRACEL, 2016), ao passo que Paul Veyne o aborda tendo em vista o domínio epistemológico da história. Nessa direção, interessam *acontecimentos* no sentido de fatos que não irão se repetir; assim, a história se faz por essas variações (CARDOSO JÚNIOR, 2005).

Diante dessa afluência do levantamento temático, uma conexão mais imediata para prosseguirmos com esta pesquisa seria lançar mão da perspectiva deleuziana (2007) e deleuzo-guattariana (2010) de acontecimento. A continuidade de incursões por esses estudos, no entanto, apontou uma via em movimento que, ao tratar de acontecimento, incorpora a

educação; trata-se da proposição de "aula como acontecimento" e de indicações pares, afins. Optamos por seguir com ela.

Logo, ao aderirmos a essa sustentação conceitual, não recuperamos uma discussão filosófica direta com Deleuze, Guattari e seus comentadores. Para tratar de acontecimento, privilegiamos os estudos via educação, acionando pesquisadores que constituem nossa fonte de base teórica. Posto isso, delineiam-se, a seguir, modos como esses autores – os quais, diga-se de passagem, estavam ou estão em sala de aula, ou seja, são também professores – evocam esta expressão ou variações em proximidade.

Sandra Mara Corazza realiza uma série de acionamentos a partir da perspectiva deleuziana e deleuzo-guattariana de acontecimento. Aborda um acontecimento educacional como uma aventura didático-tradutória (CORAZZA, 2016). Ao pesquisar currículo como acontecimento, trata de uma aula de qualidade acontecimental (CORAZZA, 2019), considerando que "[...] as regras e os jogadores não são dados de antemão e emergem a par dos novos conceitos criados e dos novos problemas que são colocados" (CORAZZA, 2004, p. 4). A nós, interessa cercar esse viés do acontecimento educacional e da qualidade acontecimental, que significa afirmar uma "aula como acontecimento".

Uma primeira menção à "aula como acontecimento" mapeada data do início dos anos 2000. A partir de *Kafka: por uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, [1975] 2017a), Silvio Gallo (2002, 2003) propõe uma "educação menor como acontecimento" referindo-se à produção de algo singular no campo pedagógico – uma singularização.

Nessa trilha de Gallo, "aula como acontecimento" dá nome a um capítulo da tese de doutorado de Renata Pereira Lima Aspís (2012), considerando essa proposição "uma multiplicidade de singularidades em movimento [...], planejamento movediço, afetação, pensamento-problema, experimentação, conceito-*afecto-percepto*, criação de sub-versões". Assim, a autora dimensiona "aula como acontecimento" asseverando que "se faz aula com o que se tem na hora", sendo um "encontro com aquilo que nos força a pensar, com o que nos faz sentir e perceber de outra maneira, o encontro com o fora, com o impensável" (ASPIS, 2012, p. 150).

Seguindo pelos caminhos de uma educação menor, Cecília Hanna Mate (2014) destaca *A aula como acontecimento e o conceito de amizade na relação professor aluno*. Segundo ela, "aula como acontecimento" concerne à quebra de rotina e à garantia de uma brecha para que

singularidades apareçam. Com isso, se alcançam problematizações que implicam pensar no que fazer diante da conjuntura imprevisível que se apresenta em aula.

O acontecimento em questão, para a autora, seria, dessa maneira, algo que produz fissuras em um dispositivo, rompendo algo posto, racionalmente organizado. Seria uma potência perturbadora da ordem, da burocracia da aula, do currículo, que provoca pensamentos.

A autora, pesquisadora da área da didática, desenvolve essa proposta acerca de "aula como acontecimento" a partir de um trabalho realizado com alunos – relatos sobre as experiências de estágio e discussões de supervisão de estágio. Segundo ela: "Criatividade, invenção, descoberta, experiência, resistência... são percepções que indicam como a aula pode ser acontecimento, potencializada pela educação menor e pela amizade" (MATE, 2014, p. 19).

Já Amadeu Weinmann (2003) discorre sobre *O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação*. De acordo com o autor, o historiador desse campo ao estranhar alguma prática nessa área pode "suspeitar de suas verdades consensuais e duvidar de sua apregoada imutabilidade, relançando o movimento de pensar essa experiência" (WEINMANN, 2003, p. 49). Com isso, alega que um acontecimento incita o pensamento em educação ao fazer oscilar evidências que fornecem solidez a um dispositivo educacional determinado.

Em indicações que se aproximam, Élder José de Oliveira (2020) aborda "aula enquanto acontecimento", no sentido de elevar a potência desse encontro, ao passo que Margaret Axt e Carime Rossi Elias (2003) falam em "aprendizagem enquanto acontecimento". Margaret Axt (2004) trata também de acontecimento-invenção na escola.

Nosso enfoque não se volta especificamente à questão do aprender e da aprendizagem, mas é inevitável não tangenciar essa temática pela própria maneira com a qual abordamos aula. Tendo em vista uma situação de contato e de interação que há na aprendizagem, as autoras indicam que "viver-experienciar encontros múltiplos entre múltiplos pensamentos [significa] entrar de 'corpo e alma' num verdadeiro acontecimento" (AXT; ELIAS, 2003, p. 260); elas também o tomam como devir.

Marcos Ribeiro de Santana (2012) investiga acontecimentos na aula de filosofia de acordo com agenciamentos, devires e diferenças; estas últimas, não como reprodução, mas considerando o enfrentamento de problemas e a repetição como criação, *à la Deleuze*. Com

isso, este autor sustenta que há nesta ocasião uma atividade de pensamento. Na esteira dessa referência, no capítulo *Partir*, lançaremos argumentos em defesa de que acontecimentos, ou o que engloba a proposição de "aula como acontecimento", podem se dar em uma aula qualquer.

Tais interceptações sobre "aula como acontecimento" e disposições afins não concorrem entre si; ao contrário, assim dispostas, lado a lado, integram uma mesma esfera, são complementares. Elas propiciam uma maneira de olhar para esse tempo-espaço, sublinhando que ele não se repete, focalizando a experimentação de uma singularidade.

Exibe-se, assim, um breve mapeamento do que tem circulado no campo educacional sobre aula-acontecimento. Essa conexão que alia uma frente pedagógica a outra, filosófica, não faz uma tomada ao pé da letra, em um enunciado literal – o que seria como dizer: uma aula é, ou pode ser, um acontecimento, ponto final. Conforme as apreensões citadas indicam, afirmar que um elemento corresponde ao outro é muito pouco. Mais do que uma soma, o acontecimento e a aula, unidos, consubstanciam-se.

Por esse passeio, circunstanciamos de que lugar teórico falamos ao nos referirmos a este acontecimento em questão. Por meio dessa disposição partilhada na área educacional, puxando fios distintos que possuem uma mirada comum, compõe-se a plataforma de lançamento da pesquisa, a qual consiste em um plano a partir do qual a tese se espalha⁹. E, tomando impulso nesses acionamentos, empreendemos nossa própria abordagem, pactuando da proposição "aula como acontecimento" com autores parceiros.

Ou seja, acrescentando um ponto a este caminho que vem sendo trilhado, essa investigação oferece outra maneira de afirmar "aula como acontecimento", a qual mantém uma ligação com as apreensões citadas e focaliza variações. Se uma aula é capaz de promover um arrastão, exploram-se efeitos dessa movência na trilha da referida proposição em curso no campo de pesquisa.

Em meio à aula, espreitamos acontecimentos: a coisa ímpar que pode ser a viragem nesse encontro de forças. É assim que buscamos abordar uma aula: na beira dos acontecimentos, tomando-a em horas de se fazer. Na companhia de Deleuze e Guattari e de autores do campo educacional, "aula como acontecimento" consiste em uma maneira

⁹ Plataforma de lançamento – este é o *status* de "aula como acontecimento" na pesquisa. Não se produzirá um rastreamento minucioso e exaustivo sobre a proposição, pois não se projeta desenvolver um estudo teórico nesse sentido.

conceitual de dizer de um movimento de criação a partir do qual uma coisa vai puxando outra nesse tempo-espaço.

Dada essa diretriz, todas as vezes em que falamos, doravante, em acontecimento, trata-se da apreensão conceitual do termo. Fazemos essa pontuação pois, em pesquisas como a nossa, por ser um termo corrente, facilmente se confunde se sua utilização se refere a um uso corriqueiro ou à vertente deleuziana e deleuzo-guattariana. No mais, balizamos esse termo bipartido marcando essa distinção também porque, na abertura deste texto, quando os professores remetem ao termo, ele não possui, necessariamente, esse viés conceitual.

Um acontecimento concerne a uma ocorrência – um fato, um evento, algo que se passa. Já, de acordo com esta mirada conceitual, um acontecimento remete a alguma coisa que se passa em nós. Nesse sentido, em um *link* com uma discussão sobre experiência, que Danilo Gonçalves (2021) realiza na esteira de Maurice Blanchot (2007): "Não uma experiência como um acontecimento vivido, como algo que nos acontece, mas como algo que acontece em nós, uma experiência que, levada ao limite, produz acontecimentos" (GONÇALVES, 2021, p. 18).

1.8 A virada literária

Para cercar tal prática conectada à educação considerando um encontro de forças, escolhemos uma vertente externa ao campo pedagógico. Optamos por seguir pelas artes, mais precisamente, pela literatura. Discorremos, portanto, sobre esse "indizível" – referente ao devir, ao acontecimento – experimentando vias literárias.

Mobilizam-se os modos de escrita dos romances *A montanha mágica*, de Thomas Mann ([1924] 2000), e *Grande sertão: veredas*, de João Guimarães Rosa ([1956] 2001). A tomada desses materiais é feita por uma via cinematográfica: em busca de movimentos que há ali. Capturam-se ações que sobressaem e que remetem a relações de forças nos enredos.

Diante disso, quando se fala em literatura nesta pesquisa, do que se está falando, afinal? De efeitos singulares na correnteza das palavras. Há uma espécie de turbilhão que certos modos de escrita são capazes de incitar. No caso, ao trabalharmos com tais modos, não se focalizam somente efeitos, mas o que os precede: alvoroços que os disparam.

Avançando na discussão de "aula como acontecimento", procuramos produzir um campo possível sobre aula a partir de um encontro com modos de escrita literários que operam como intercessores de pensamento (cuja discussão teórica veremos adiante, no capítulo

Contingenciar). Dessa maneira, esta investigação não se destina a resolver um problema pragmático do campo educacional nem se vincula a um "para quê" ou a uma aplicabilidade imediatos, no sentido de produzir uma tomada de aula a fim de sanar determinada questão. Apresentamos um modo de ler uma aula, de escutá-la, de flagrá-la.

Realiza-se, para tanto, uma experimentação com os materiais descritos. O cruzamento da frente teórico-conceitual com a frente literária oportunizou chegarmos a três movimentos, os quais dão a ver como uma aula se perfaz. A intersecção das duas frentes é fulcral, pois promove um contágio entre uma aula e um campo de escrita, no caso, o literário. Duas questões conduziram a investigação nesse sentido: como trabalhar com aula-acontecimento a fim de fazer tal proposição falar? Como discussões com autores parceiros podem atizar o pensamento para se conjecturar uma "aula com forças literárias"?

Ao explorarmos uma série de materiais para essa empreitada, *A montanha mágica* e *Grande sertão: veredas* mostraram uma particular disposição a erigi-la. Ao percorremos os dois romances – atravessando-os na companhia de discussões que o campo de pesquisa tem feito sobre esta temática na senda deleuzo-guattariana – ambos trouxeram vias promissoras. Logo, eles não foram definidos de antemão, mas concomitantemente ao trato com a frente teórico-conceitual.

Vale realçar que os romances não tematizam a aula nem o campo educacional – o que se toma desses modos de escrita não concerne a algo associado ao ambiente escolar ou de ensino. Aí reside a contribuição desta proposta. Cada uma das duas obras literárias conversa – a sua maneira – com algo que pode se passar em aula sem, no entanto, mencionar aula. Eis a virada literária. Uma dobra. A dobra da pesquisa.

Os dois modos de escrita literários, ao exibirem relações entre forças, circunscrevem três movimentos, os quais defendemos também estarem presentes em uma aula. Esses movimentos versam, por conseguinte, sobre algo que pode haver nessa ocasião. Cada um deles é discutido em um capítulo doravante.

Assim, a partir do que é comumente considerado e conhecido como *aula*, ensaiamos um deslocamento, mirando agenciamentos impensados. Trata-se de outra maneira de circunscrevê-la, mirando ações que se passam no curso deste intervalo. Situa-se, com isso, esse tempo-espço tão corriqueiro, quando se trata de educação, de um modo diferente. Revisitamos uma noção de aula calcificada no campo educacional à luz de movimentos capturados nessas experimentações com modos de escrita literários.

Abre-se espaço para outro modo de pensá-la à medida que se abre a aula a incidências literárias. Dispor tais modos de escrita a serviço da aula propicia explorar um acontecimento que não é literário propriamente e que também se conecta à condição-aula. Captam-se movimentos nesses modos de escrita dos romances que extrapolam o campo literário e podem ser encontrados operando na ocasião de uma aula.

Existe, a propósito, uma vantagem em acionar tal vertente literária em vez de tomar como material exploratório aulas propriamente ditas. Dessa maneira, não se produzem linhas comparativas, modelos ou exemplos. Assim não se fornece um gradiente ou uma rostidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012a), uma "cara" para a aula¹⁰.

Diante desse acionamento literário, nossa investigação faz vizinhança também com outras pesquisas que realizaram experimentações tendo em vista possibilidades de existir com/e na pesquisa em educação, como afirmam Alice Dalmaso e Marilda de Oliveira (2015) no artigo *Da individualização à literatura: outras possibilidades de pensar a pesquisa em educação*.

Ao mobilizar esses modos de escrita literários é preciso acrescentar que Deleuze (1987, 2011), ao longo de sua produção, traz a literatura como matéria a fim de desenvolver discussões, chamando, para tal, escritores, obras, personagens e enredos, o que o filósofo ainda faz na companhia de Guattari (DELEUZE; GUATTARI, 2017a). Por meio de uma não filosofia – a literatura –, os autores fazem filosofia, o que repetem trabalhando também com outros campos: botânica, cinema, pintura etc. O campo literário opera para a dupla como um intercessor do mesmo modo como acionamos modos de escrita nesta pesquisa.

¹⁰ Uma discussão sobre a questão da rostidade na escola pode ser conferida em *A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades* (CARVALHO, 2013).

CAPÍTULO 2 – ACLIMATAR

"O senhor vá lá, verá. Os lugares sempre estão aí em si, para confirmar."

(ROSA, [1956] 2001, p. 43).

"... porque, para viver um punhado completo, só mesmo em instâncias assim."

(ROSA, [1956] 2001, p. 377).

2.1 *A montanha mágica*, um mar de sensações – o sanatório Bergof

Em *A montanha mágica* (MANN, [1924] 2000)¹¹, Hans Lorenz Castorp, um jovem engenheiro recém-formado, parte de Hamburgo, na Alemanha, ao sanatório Bergof, em Davos, no alto dos Alpes suíços, para visitar, por três semanas, o primo Joachim Ziemssen, que faz tratamento de tuberculose. Uma voz onisciente, em terceira pessoa, com íntimo acesso a ele, narra a estadia. Acompanhando-o e passeando por seus pensamentos, digressões, sonhos e modos de sentir, esta *voz escrita* domina o que é dito, relatando em tempo real, no calor da hora, o que se passa nesse período. Quem lê o romance, ou a força que lê, conversa com essa voz.

A chegada à clínica dispara uma exploração de perfumes, gostos, horizontes, pessoas, sonoridades, toques, texturas; inúmeros são os estímulos com os quais o jovem engenheiro passa a ter contato e que produzem nele atravessamentos múltiplos. Hans Castorp tem de se haver com um lugar diferente daquele em que vivia, o que, antes de mais nada, implica lidar com uma acentuada mudança de altitude e pressão.

Não à toa o sanatório Bergof localiza-se no alto dos Alpes suíços; o ar rarefeito favorece o tratamento dos pacientes acometidos pela tuberculose. Em contrapartida, estar ali não é, necessariamente, um "jogo fácil". Alguns pacientes e visitantes não conseguem permanecer na clínica, pois não se adaptam às condições acentuadas.

¹¹ Utilizamos uma edição física da obra, publicada em 2000. Os interessados podem acessar o romance também em uma versão digital: MANN, Thomas. **A montanha mágica**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006. (Edição comemorativa de 40 anos). 473 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6029036/mod_resource/content/1/A%20Montanha%20M%C3%A1gica%20Nova%20Fronteira.pdf. Acesso em 07 ago. 2019.

Passados alguns dias, "[...] não, absolutamente [Hans Castorp] não se aclimatara ainda [...] quanto à adaptação do seu organismo às condições atmosféricas tão peculiares que reinavam 'aqui em cima'; pois essa adaptação lhe custava esforços, tremendos esforços, e, como lhe parecia, não estava disposta a realizar-se" (MANN, 2000, p. 146). Essa alteração de ambiente, por vezes, põe o coração do jovem a martelar forte e traz um ardor ao rosto.

Todavia, estar em Bergof requer dele bem mais do que lidar com isso. Conforme indica o narrador do romance da montanha (MANN, 2000, p. 11):

[...] Parecia-lhe que as circunstâncias exigiam dele plena atenção, não lhe sendo lícito menosprezá-las. Essa sensação de ser alçado a regiões cujos ares nunca respirara, e onde, como sabia, reinavam condições de vida particularmente rarefeitas e reduzidas, a que em absoluto não estava acostumado – essa sensação começava a excitá-lo, a enchê-lo de certa angústia.

Salas, cômodos, consultórios, quartos integram o espaço físico da clínica. Há áreas comuns, partilhadas, e outras, reservadas. Pacientes, visitantes e funcionários ficam em um ir e vir constante, circulando entre esferas públicas e privadas. O jovem engenheiro de 22 anos nota, a todo o momento, desde o primeiro dia, esses ambientes.

Em determinado cômodo "[...] pairava ali um cheiro esquisito. Uma espécie de ozônio deteriorado enchia a atmosfera" (MANN, 2000, p. 294). Em uma ocasião na esfera privada, "o hálito seco da calefação a vapor encheu o quarto" (MANN, 2000, p. 278). Também não escapa ao protagonista "o quanto o correto Joachim sofria por causa de determinado perfume de flor de laranjeira que o envolvia diariamente, e cuja atmosfera abrangia um par de olhos castanhos [...]" (MANN, 2000, p. 284).

A vida "ali em cima", como os próprios internos costumam dizer, possui uma dinâmica própria. A rotina mescla atividades a serem cumpridas, em determinados locais e horários, com pausas para descanso. "[...] Às sete [horas], vinha o jantar, que, como todas as refeições, ofereceria algumas sensações e certos aspectos curiosos, dignos de serem aguardados com prazer [...]" (MANN, 2000, p. 143). São seis refeições diárias – que "ele normalmente apreciava muito, em virtude das sensações e coisas notáveis que acarretavam" (MANN, 2000, p. 185) –, algumas delas intercaladas com caminhadas ao ar livre e há ainda consultas esporádicas.

Os passeios a pé no entorno da clínica também propiciam encontros. "Uma solidão cheia de rumores pairava sobre esse sítio isolado e formoso" (MANN, 2000, p. 154). "[...] Sentiu-se ele arrebatado para aquela hora e aquele lugar, com tanta intensidade [...]" (MANN, 2000, p. 165). "Num dos seus passeios do meio-dia pela zona da estância balneária, entrou

junto com o primo na loja de um florista, respirando com o peito emocionado a atmosfera carregada de perfumes e de um cheiro de terra úmida" (MANN, 2000, p. 411-412). Hans Castorp acompanha o dia a dia, na maioria das vezes, na companhia do primo Joachim.

Seguindo a estadia, essa programação que persevera remete a um jogo de repetições; implica, muitas vezes, um dia que "era sempre o mesmo, na sua monotonia prefixada" (MANN, 2000, p. 259). Tal regularidade favorece, porém, o que desponta. Em dias muito semelhantes, qualquer disparidade se destaca; acompanhar refeições, passeios, descansos, de sempre, faz com que uma mínima alteração ganhe realce, enaltecendo saídas disruptivas na rotina. A despeito de marcações ritmadas, o que difere salta – diferença e repetição, para usar uma referência deleuziana.

A certa época, chega ao sanatório uma vitrola e é Hans Castorp quem se responsabiliza por ela, conduzindo sessões de audição. A música vai tomando os ambientes, fazendo dançar, trazendo lembranças. Sobre o assunto, o amigo italiano Lodovico Settembrini afirma: "A música é inestimável como meio supremo de produzir entusiasmo, como força que faz avançar e subir [...]" (MANN, 2000, p. 157). Atentemos às possibilidades audíveis:

Nesse instante, o nosso amigo [Hans Castorp] pôs-se a falar resolutamente, dizendo que queria fazer uma proposta – nada de importância, aliás, mas cuja realização poderia ser útil.

– Eu disponho... isto é, a discoteca da casa dispõe de uma peça do Fausto de Gounod, a "Oração" de Valentim, uma ária muito bonita, para voz de barítono com acompanhamento de orquestra. *Seria conveniente experimentar esse disco.*

– E por quê? – perguntou o médico através das trevas vermelhas.

– Por motivos sentimentais. *Questão de atmosfera* – respondeu o jovem, explicando que o espírito da referida peça era estranho e muito particular. Valeria a pena fazer uma tentativa. (MANN, 2000, p. 935-936, grifos nossos).

No refeitório no qual os internos fazem as refeições diárias, "a ampla e escancarada porta da sacada oferecia-lhe, pelo menos, um sabor do brilho quente do ar livre" (MANN, 2000, p. 278). Nessas ocasiões, em que as comidas trazem estimulantes visuais, olfativos e gustativos, o protagonista experimenta "um sabor do brilho quente do ar livre", o que agrega o paladar (sabor) a uma percepção óptica (brilho) e tátil (quente). Composição sensível, sinestesia. Tal "sabor do brilho quente do ar livre" remete, então, a uma sensação singular. Riobaldo, em *Grande sertão: veredas* (ROSA, [1956] 2001, p. 290), ao escutar uma afirmação de outro jagunço, diz do efeito da fala: "o que em brilhos ouvi". Com isso, também realiza uma combinação sensorial (visual e audível).

"Somente o impressionava o que lhe feria os sentidos, o ardor do sol que ocultava uma secreta frescura e lhe causava uma sensação nova na sua intensidade [...]" (MANN, 2000, p. 311). Logo, não se mobilizam somente sensações apartadas, mas também conjuntos delas, um bloco de sensações, como dizem Deleuze e Guattari (2010) sobre o contato com obras de arte.

Em uma noite em que a temperatura reinante era de um frio de rachar, Hans Castorp sofre com uma sequência de calafrios acompanhada do ardor persistente na face.

Invadiu-o uma intensa sensação de miséria, como se nunca na vida ele se tivesse sentido tão mal quanto nesse momento. – Que horror! – murmurou. Em seguida, porém, achou-se de repente tomado por uma estranha e exuberante sensação de alegria e esperança, e depois de tê-la experimentado, ficou-se esperando que ela se reproduzisse. Mas isto não se deu, e o que lhe restava então era apenas a miséria. (MANN, 2000, p. 123-124).

Além de passar por esses atravessamentos – vivenciá-los –, o jovem engenheiro esforça-se em versar sobre eles. Em uma conversa com Settembrini, faz afirmações "procurando evocar as sensações que lhe despertara aquele espetáculo" (MANN, 2000, p. 305). Nem importa dizer, aqui, qual fora o espetáculo, pois muitos encontros ganham esse *status*, mas ressaltar que ele pontua efeitos decorrentes de uma experimentação que, em meio ao dia a dia, sobressai.

Termo da maior importância nesse caso, experimentações são ocorrências involuntárias; surgem, simplesmente, e, em geral, trazem ares inéditos. "Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar, e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer" (DELEUZE, 2010, p. 136)¹². Trazendo esse termo de uma matriz filosófica spinozana, Deleuze solo e em companhia de Guattari o espraia ao longo de sua produção de pensamento.

De acordo com esse acúmulo de atravessamentos, quando se fala em Bergof, não está em questão uma localidade, um ponto no mapa. O sanatório não se restringe às instalações da clínica, abarca também pessoas, entre outras forças; da mesma maneira, não se resume ao que se passa dentro de suas dependências, abrange passeios feitos no entorno, horizontes. Existe uma amplitude nessa espacialidade repleta de vias; para além de ambientes, há ambiências.

O modo de escrita do romance apresenta esse conjunto vivo: uma força. Com efeito, mais do que uma força, o sanatório Bergof constitui um campo de forças. Composição mutante a cada alternância no clima, a cada interno ou visitante que chega para se incorporar a

¹² Um detalhamento acerca de experimentação no espectro desses autores pode ser conferido em *O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze*, de Christian Vinci (2018a).

ela ou que vai embora¹³. Trata-se de um mundo movente. Há tanto a explorar que essa ação se sobrepõe às linhas predefinidas do quadrante da programação repetida; vazam possibilidades.

Uma vez que este campo de forças vai fornecendo entradas, instigando, intrigando, incomodando, seduzindo, a estadia do jovem engenheiro conflagra uma agitação. Esta é a aura da clínica e dos arredores, que não oferece descanso ao protagonista diante de convites em cascata. E ele não se esquivava; não faz como *Bartleby, o escrivão* (MELVILLE, 2017) na recusa eu prefiro não. Hans Castorp abraça o universo do sanatório em sua totalidade, não desiste perante o que surge, entoando um retumbante sim a esse encontro, o que faz de antemão, sem saber o que virá.

Por mais que essa exploração se intensifique de largada, ela não fica concentrada na fase inicial do jovem na montanha; ela se sustém, e, dela, ora decorrem estranhamentos, ora entrosamentos. Os (muitos) dias ali envolvem um exame sucessivo de gostos, paisagens, ruídos, o que faz imperar nessa permanência um teor sensorial.

Assim, o modo de escrita do romance promove uma apreensão sensível e continuada, que rege a estadia, fazendo com que Hans Castorp sinta na pele este encontro. Esse endereçamento, que implica dispensar especial atenção às sensações, encaminha nossa discussão sobre aula e, na medida em que tais sensações pautam a produção de pensamento de Deleuze (1987) e Deleuze e Guattari (2010), os autores ajudam a desdobrar vieses nesse sentido. Para a dupla, a questão da sensação é corporal.

2.2 Um variável estado febril

Falando em sensação corporal, Hans Castorp nota a febre como uma constante coletiva presente (MANN, 2000, p. 154).

Absolutamente não o incomodava a consciência do fato de que toda essa gente escondia no seu interior um processo de decomposição, com pouca probabilidade de se deter, e que a maioria se achava num estado levemente febril; pelo contrário, esta consciência contribuía para aumentar a singularidade do ambiente e emprestar-lhe um certo encanto intelectual...

¹³ Knut, filho de um dos médicos da clínica, Dr. Behrens, vai passar férias em Davos. "A presença do jovem Behrens *fazia-se sentir no ambiente*. As senhoras mostravam-se risonhas, faceiras e irritadiças, e as suas conversas tratavam de encontros com Knut no jardim, no bosque ou na estância balneária" (MANN, 2000, p. 392, grifo nosso).

Em meio a tantas sensações, esta merece destaque. Além de ser afetado pela mudança de altitude e pressão, Hans Castorp mal chega ao sanatório e já sente a temperatura subir. "E logo naquele primeiro dia já tinha a impressão de estar com febre, pois o ar daqui é bom não somente contra a doença, mas também para ela. Às vezes precipita a sua irrupção, e quem sabe se isso não é necessário para que se realize a cura" (MANN, 2000, p. 267).

Na montanha, Hans Castorp por vezes tem febre, por vezes não a tem, oscilação esta inexistente na vida pregressa, ou, pelo menos, não observada. Ele afirma à enfermeira superiora: "Desde que cheguei aqui já sinto ao mesmo tempo calor e frio" (MANN, 2000, p. 229). A sensação febril díspar, alternada, intermitente, faz com que ele atente ao próprio corpo. À medida que, de quando em quando, a febre passa a ser companhia, ela acrescenta mais um sintoma que diz do encontro com esse universo.

Ter ou não ter febre consiste em uma variável que o protagonista passa a monitorar tão logo adquire um termômetro. Essa supervisão do próprio estado não se restringe a uma prática individual específica, ela integra um comportamento extensivo; existe, na rotina dos internos, o hábito de um autoexame. Cada paciente afere a temperatura cinco ou seis vezes ao dia, tomando nota em uma caderneta e testemunhando uma curva a se desenhar. Tal apuração confere como o organismo se arranja em décimos numéricos: 37.3, 37.5, 37.6, 37.7, 39.5.

Com esses dados em mãos, os internos confrontam subidas e quedas, o que se presta a outra finalidade; tais números são conteúdo para diálogos que, convenientemente, rendem conversações. O acompanhamento extravasa a gestão reservada de um diagnóstico particular, ganhando lugar na ordem do dia de conversas pelo sanatório. Elevação, descida e estabilidade da febre são, a todo o tempo, pauta de relatos sobre essa manutenção pessoal que, assim, costura um cotidiano em rede. Do pessoal passa-se ao impessoal por uma variação que se espalha no coletivo.

Cada aferição fornece um indicativo. Por esta forma de (a)notar alterações de calor ao examinar o que o organismo diz, os internos leem o corpo em régua que, assim, se pronuncia, se comunica. O hábito faz com que eles detenham algum domínio do que se passa em si mesmos, o que decorre, curiosamente, de um estado corporal infrene ou, ao menos, flutuante; controle que diz de um descontrole, de um desequilíbrio.

Ao sinalizar alteração, a febre anuncia alguma influência, noticia um contato pregresso com algum agente que retirara o corpo de um aquecimento costumeiro, familiar ou anterior. Se há febre, um encontro precedente a deflagra. Aí vem ela, que é perturbadora de um estado,

aceleração de partículas, excitação viva, descomedida, imoderada. Na prática, e em suma, sensação de calor. Uma aula em pleno movimento, a plenos pulmões, tem febre.

Quando este encontro, ao se efetivar, engrena, ganha velocidade, alcança um desenrolar irrefreável, quando se eleva, se amplia e toma o espaço disponível, quando flui, alça voo, quando faísca, incendeia, faz chama, faz subir labareda, tal movimentação concerne à febre da aula. Para isso se dar, a própria aula, uma força feita de forças, teria manifestado: "eu queria o ferver" (ROSA, 2001, p. 139)¹⁴, como certa vez diz Riobaldo. Uma subida súbita de temperatura é possível vislumbrar em aula, que, assim, tem febre. Se este for o caso, pode-se sentir essa diferença no jogo da aula.

Se a febre altera um corpo, sua irrupção também o afirma. No que tange ao corpo de uma aula, este constitui-se de um conjunto, um corpo de baile¹⁵ de forças que dançam. Uma aula, ao conectá-las nessa dança que pode ser, inclusive, bastante esquisita, improvável, é capaz de desenvolver sinais febris. Cada ocasião dessa compõe ao mesmo tempo que executa uma música para se dançar; habitá-la requer, por conseguinte, enfrentar um vai e vem de velocidades, frequências e ritmos.

A febre da aula diz dessa aula; "o corpo de uma aula" reage conforme a agitação que for aventada e responde com febre ou não – ou com mais ou menos febre. Daí decorre um encadeamento. A febre da aula altera a própria aula, no que tange à consecução de seu movimento, sendo, outrossim, resultante de movimentações prévias. Ou seja, uma aula provém da afluência do que nela se passa.

Mas para que e por que aferir a febre da aula, ou se há febre em aula? Na medida em que uma aula tende a ter febre – a se movimentar, a esquentar –, a febre em aula não é exceção; de algum modo espera-se que as forças ali entrem em contato, em atrito e produzam calor. Uma aula que, de alguma maneira, em uma torrente de palavras, se faz tórrida, está suscitando seus fluxos.

Essa verificação a respeito de, supostamente, aferi-la serve para lembrar que se pode fornecer à aula o que for preciso – ou o que ela requeira – para sua temperatura subir. Não que

¹⁴ Os romances são trazidos em orações completas e em fragmentos de frases. Neste último caso, trata-se de trechos que, retirados de contexto, fazemos funcionar na abordagem da pesquisa. Operamos nessa maneira repetidamente cruzando nosso modo de escrita com esses modos literários a fim de promover uma conversa com os materiais.

¹⁵ Título incidental *Corpo de baile*, obra que reúne novelas de João Guimarães Rosa [1956] (1984).

isso tenha que ser feito, apenas frisa-se, aqui, essa possibilidade. O termômetro, no caso, são os corpos, as forças envolvidas, uma vez que a variação de calor é sensível, pode ser sentida.

Para discorrer acerca dessa tendência à febre, vislumbremos a situação de uma aula "em ordem", "sob controle". Espiando através do vidro da porta para dentro dessa sala de aula, pode parecer que tudo ali segue conforme essa circunstância imaginada, idealizada, ideal, representacional – professora/professor e alunos na rotina. Cria-se, com isso, uma ilusão de ordem quando o oposto disso se passa nas entranhas do corpo de baile de uma aula. Sob esse véu, irremediavelmente, fustiga-se alguma agitação. Reunir forças aguça o avesso de contenções, o que se passa nesses encontros, ainda que de modo escuso, é o inverso disso. Defende-se com Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo (2022) que há presença constante do caos no campo da educação.

Por mais que uma aula – qualquer aula – possa soar sóbria, persistem movimentos invisíveis nos seus afluxos; na surdina de uma tranquilidade aparente, confabulam-se desassossegos. Mesmo se nela houver apenas uma voz espaiando-se e nada mais sendo dito, suspeita-se haver, de algum jeito, outras ações se passando para além dessa. A superfície de calma não consiste em uma impressão fiel ante o mar da aula – do que pode ser uma aula. Afinal, ela é movimento, além de que, muitas vezes, "o parado das coisas" (ROSA, 2001, p. 124) é só mesmo aparência, ilusão de ótica.

Em uma noite escura, ainda que estrelas pareçam fixadas no firmamento, deslocam-se em altíssima velocidade pelo espaço. Os anos-luz que nos distanciam dessas forças fazem dessa locomoção algo quase imperceptível a olho nu; não obstante, há movimento – há movimento incessante. Estrelas, com efeito, as quais nem existem mais; são luz emitida, viajante. Miremos, com isso, uma aula no inaudito e no indefinido de sua extensão incalculável, nos acenos mínimos que microscópica e invisivelmente a tecem.

As forças em aula se notam, se sentem, se percebem; encontros ocorrem o tempo todo nesse intervalo. Eis a questão "movimental" (ROSA, 2001, p. 278) da aula, para usar uma palavra de *Grande sertão: veredas*. Uma aula, nesse sentido, é espetáculo de mil cenas. Há o que se passa no palco, assim como o que ocorre na cochia, nos camarins, na plateia; bastidores e audiência da aula também são aula.

Para além da sensação comum de variação da temperatura dos internos de Bergof, o universo do sanatório também tem febre. São muitas as forças circulantes e circundantes, encontrando-se ou não. Hans Castorp enfrenta a variação febril do próprio corpo e a variação

febril desse local dedicado a cuidados de saúde, o qual muitas vezes se parece com uma colônia de férias. Ali, está "guardado" e assistido.

A certo ponto em *Grande sertão: veredas*, Riobaldo afirma estar "com uma febre" (ROSA, 2001, p. 257). "Daí, mais para adiante, dei para tremer com uma febre. Terçã" (ROSA, 2001, p. 617). A subida de temperatura, nesse caso, se dá com o jagunço, que é também professor, expondo-se a andanças irresolutas, desprotegido, entregue à sorte, ao acaso, ao deus-dará.

Diante dos poucos recursos para tratá-la em meio a travessias pelo sertão, tal sintoma preocupava e trazia receio ao poder sinalizar a presença de males mais graves. "Mas o que eu falo é por causa da maleita, da pior: febre, ali no oco, é coisa, é grossa, mesma. Terçã maligna, pega o senhor; a terçã brava, que pode matar perfeito o senhor, antes do prazo de uma semana" (ROSA, 2001, p. 520).

Para além desta febre, Riobaldo diz de outras: febre de maresia, de estupor, de ódio¹⁶. "Despedir dá febre" (ROSA, 2001, p. 81). Afirma também que Diadorim "[...] em febre de acertar e executar, não tomava consigo muita cautela, só forcejava por vingança [...]" (ROSA, 2001, p. 369). Para além de uma alteração de temperatura, essas são febres que interessam à aula.

2.3 Um corpo que fala, corpo-continente

Observar o corpo passa a ser atitude sequente também em exames e consultas que entram para a rotina de Hans Castorp a partir do momento em que ele, seja pela febre, seja por outros indícios, percebe fazer vizinhança e aliança com alguma enfermidade. Com isso, ele passa a frequentar o consultório dos médicos Dr. Behrens e Dr. Krokowski, com os quais já tinha contato em conversas esporádicas pelo sanatório. Quando chega o dia de o jovem realizar um exame que radiografa o corpo, "[...] achava-se numa expectativa um tanto febril, já que, até esse momento, nunca haviam lançado olhares à vida interior do seu organismo" (MANN, 2000, p. 289).

Na contramão de expectativas, no dia a dia do sanatório, certas situações e ocorrências-surpresa causavam nele mudanças biológicas, físicas e químicas. "Depois de

¹⁶ Essas referências encontram-se nas p. 72, 142 e 154 do romance do sertão.

empalidecer, corou violentamente, e o coração pulsava-lhe descompassado" (MANN, 2000, p. 290). Tais sensações já sobrelevam o corpo. Hans Castorp nota, então, o coração com uma vida própria (MANN, 2000, p. 252-253).

Às vezes, um riso louco de triunfo subia-lhe do fundo da alma e lhe sacudia o peito, enquanto seu coração estacava, dolorido, sob o efeito de uma desmedida e até então ignorada alegria e esperança; outras vezes, porém, empalidecia de susto e desassossego, e eram os golpes da sua própria consciência que o coração, numa cadência acelerada, errática, repetia, batendo-lhe nas costelas.

Riobaldo, a propósito, também se refere a um corpo que fala; mais do que isso, a um corpo que adivinha. "Caminhar de noite, no breu, se jura sabença: o que preza o chão – o pé que adivinha" (ROSA, 2001, p. 220). "Eu me esquecia de tudo, num espairecer de contentamento, deixava de pensar. Mas sucedia uma duvidação, ranço de desgosto: eu versava aquilo em redondos e quadrados. Só que coração meu podia mais. O corpo não traslada¹⁷, mas muito sabe, adivinha se não entende" (ROSA, 2001, p. 45).

Dado o envolvimento intenso de Hans Castorp com a montanha, nós não o referenciamos como *protagonista* por acaso. Caracterizá-lo desse jeito, no entanto, não se vincula à projeção que ele possui no romance; o protagonismo não está no *herói* – maneira pela qual a narrativa alude a ele. Se Hans Castorp experimenta esse mundo e sente seus efeitos, isso se dá graças a um corpo que é decisivo. Para usar uma expressão que menciona *corpo*, o jovem engenheiro entra de cabeça neste universo; e se entra de cabeça, entra com o corpo todo – ali ele está inteiro.

Diante de tantos atravessamentos, o corpo é palco; ele que importa porque sedia encontros. O romance trata, inclusive, de um "efeito corporificador" e de uma "corporificação de todo o seu ser" (MANN, 2000, p. 283). Indicativos que ressaltam a investida corporal em voga e que conversam com a questão lançada por Spinoza da qual Deleuze se vale: "O que pode um corpo?" (TADEU, 2002).

Por Hans Castorp constituir um corpo posto à prova, não o tomamos como um personagem, um sujeito, um *eu*, mas como uma força. Esta, no universo do sanatório, soma-se a outras forças: outros corpos animados e inanimados (paisagens da montanha, temperaturas). Na trilha de Nietzsche via Deleuze (2018), esta força apropria-se desse corpo.

Logo, se há um protagonista, trata-se desse corpo por meio do qual a "força-Hans Castorp" joga com outras forças, o que exclui tanto a solidez de um sujeito como a

¹⁷ Traduz.

necessidade de se falar nele. A própria movimentação em curso dará conta de evidenciar uma dissolução nesse sentido, como veremos adiante.

Esse envolvimento corporal ganha mais volume ao se examinar o narrador de *Grande sertão: veredas*. Para contar sua história, Riobaldo se vale do próprio corpo e, com ele, diz o que sente, o que o transpassa¹⁸.

"Assim estremei por interno, me gelei de não poder palavra" (p. 96). "Meu coração restava cheio de coisas movimentadas" (p. 136). "Arre, eu surpreendi eriço de tremor nos meus braços" (p. 312). "Coração me apertou estreito. Eu não queria ser chefe!" (p. 95). "Isso achei, meio me entristeci" (p. 284). "Tomei uma respiração, e aí vi que eu tinha terminado. Isto é, que comecei a temer. Num esfrio, num átimo, me vesti de pavor" (p. 292). "[...] Abri o meu maior sentir" (p. 589).

"Sei que, naquela vez, não senti. Só senti e achei foi em recordação, que descobri, depois, muitos anos" (p. 201-202). "'Você tem saudade de seu tempo de menino, Riobaldo?' – ele [Diadorim] me perguntou, quando eu estava explicando o que era o meu sentir" (p. 260). "Eu já tinha demudado o meu sentir" (p. 593). "O senhor tolere e releve estas palavras minhas de fúria; mas, disto, sei, era assim que eu sentia, sofria" (p. 204).

"O senhor me crê? E foi então que eu acertei com a verdade fiel: que aquela raiva estava em mim, produzida, era minha sem outro dono, como coisa solta e cega" (p. 253). "A gente estava desagasalhados na alegria, feito meninos" (p. 299). "Pois foi – que eu escrevi os outros versos, que eu achava, dos verdadeiros assuntos, meus e meus, todos sentidos por mim, de minha saudade e tristezas" (p. 138).

"Alguém estiver com medo, por exemplo, próximo, o medo dele quer logo passar para o senhor; mas, se o senhor firme aguentar de não temer, de jeito nenhum, a coragem sua redobra e tresdobra, que até espanta" (p. 416). "Hê, de medo, coração bate solto no peito; mas de alegria ele bate inteiro e duro, que até dói, rompe para diante na parede" (p. 198). "[...] Entrei em máquinas de tristeza" (p. 188).

O volume de passagens mobilizado dos dois romances é proposital, tencionando alguns efeitos. A partir dessas seleções de citações busca-se: promover uma conversa entre elas, fazê-las falar sobre a temática da pesquisa e misturar tais escritas à nossa. Para tanto, se

¹⁸ As citações a seguir, que apresentam apenas a numeração da página, são todas retiradas do romance do sertão (ROSA, 2001).

faz necessário trazê-las em abundância. Assim, esta produção molha-se nas águas da literatura ou, mais do que isso, se encharca das experiências da leitura dos romances¹⁹.

Esse apanhado de passagens traz os trajetos narrados por meio do sertão dando-se em um envolvimento com este organismo ativo, presente – incondicionalmente vivo –, que sente, sofre, resolve, sobrevive. Fazemos esta fala contínua de Riobaldo, que diz de seu modo de agir e do seu corpo em jogo, flertar com a maneira com que o jovem engenheiro se porta no alto da montanha. Ou seja, trata-se de uma fala entremeada de modos de sentir, recheada de sensações.

Enlaces olfativos, impressões táteis, comoções pelo paladar, sinfonias de sons e miradas além do que a vista alcança: eis um mundo material experimentado. Os encontros tanto com o universo do sanatório como com o do sertão permitem discutir uma imanência. Em ambos os romances, as sagas que vão se desdobrando se fazem pelo ressoar de um ponto de partida, de um "momento zero", qual seja, a partir do aceite da empreitada rumo à montanha e ao sertão.

O sertão espraia-se em território, inunda, adentra mundos afora. A montanha concentra-se; determinada em um ponto, pode ser localizada, apontada, circundada. Ele, um plano que vaza, ela, uma linha que sobe. Ela, contudo, também é território, e ele, um conjunto de pontos.

Hans Castorp permanece centrado na montanha, Riobaldo se espalha pelo sertão. Ficar na montanha não significa imobilidade, pelo contrário, é movimento constante. Ao passo que desbravar o sertão, muitas vezes, para Riobaldo, consiste em manter-se em um lugar, parado, pausado, esperando; recuar, descansar. Hans Castorp e Riobaldo andam pelo mundo em tempos e lugares diferentes²⁰; aqui, arbitrariamente, acabam por se encontrar.

Subsiste um transcurso comum. Eles, os ditos personagens, enfrentam trajetórias e descaminhos. Trajetórias, considerando um roteiro traçado de antemão. Descaminhos, pelo indefinido por vir, surpresa e extravio. O que se passa ao subir a montanha e desbravar o sertão? Um explorar perene que, ao fazê-los provar sensações, os mistura a esses locais.

¹⁹ Fazemos, nesse sentido, uma aliança com a proposta de Gilcilene Dias da Costa e Roseli Moraes Cardoso (2016) em *Educação como invenção: tempos de aprender/ensinar em águas Marajoaras*.

²⁰ A narrativa da montanha se passa anos antes da Primeira Guerra Mundial, deflagrada em 1914. Já sobre a narrativa do sertão, presume-se que ela se passa em meio à República Velha ou Primeira República, período histórico que vai de 1889 a 1930, sendo que há o tempo em que ocorre a ação e o tempo em que ela é narrada.

Perdura, com isso, uma disposição. Hans Castorp e Riobaldo estão a serviço do que vem, desimpedidos e acessíveis; a partir do momento em que topam sair pelo mundo, entregam os corpos à investigação. Predisposição esta que os insere em determinada direção, que os mune a ir ao encontro do que possa aparecer de um jeito específico.

Ao considerar os corpos nessas empreitadas, estes passam a ser laboratórios, vias de acesso a experimentações sensoriais que farejam o que passa, respiram ares, sentem a diferença de pressão, o transcorrer de noites e dias. O corpo, em ambos os casos, não é apenas um corpo, é uma potência, um corpo-continente.

Se, para tanto, convocam-se pele, poros, todos os órgãos, um organismo inteiro, ingressar em uma aula não é diferente. Posto isso, invoca-se nosso prisma das forças a fim de esmiuçá-lo. Como se adentra uma aula? Como uma força. No caso de forças referentes a alunos, professores – logo, forças humanas –, elas têm sua vitalidade, seu ímpeto, em um corpo físico. Interligam-se a um corpo que é contingente de sensações, referente a uma quantidade coletiva determinável; afinal estar na condição-aula envolve o corpo inteiro – um corpo que é continente para elas, que de algum modo as contém.

Este corpo está com fome ou não está? Sente algum desconforto, alguma dor? Está tomado por uma onda hormonal que causa algum bem ou mal-estar? De que maneira este corpo se encontra? O estado corporal influi na maneira como essa força se apresenta, age, atua. À vista disso, adentrar uma espacialidade deste tipo requer uma entrega física; uma aula solicita um desbloqueio: corpos para jogo.

Revirando a pergunta: como uma aula adentra os corpos? A aula entra pelo nariz, pelos olhos, pelos pés, pelos braços; a partir do que ela aventa, arrepios podem correr por eles, um chamado varando o corpo. Ela também chega a corpos outros, mas foquemos, por ora, nesses físicos. Tais acionamentos múltiplos facultam uma aula notada pelo corpo: enxergada, testemunhada, acompanhada. O corpo está implicado nela à medida que ela o faz arcar com uma série de estímulos. Isso porque há uma convocação dos sentidos – portanto, sensível – nessa duração intervalar.

Enfatiza-se, com isso, uma especificidade acerca da presença do corpo em aula, visto que não se vai a esse encontro desprovido dele. O corpo é inegociável; dele não se abre mão. Também não se abandona o corpo nessa ocasião; não é possível deixá-lo sozinho em aula. De um jeito ou de outro, em maior ou menor grau, ele "incorpora" a aula tal como ela o

incorpora. Em outras palavras, não se depositam e se reservam modos de sentir na antessala de uma aula, antes de adentrá-la; eles vão junto, ingressam atuantes.

Em aulas na escola, costuma haver uma exigência de atenção das forças dos alunos que, assim, são chamadas a jogar juntas; os corpos ficam, por sua vez, estagnados, praticamente imobilizados. Carteiras os moldam sentados, o que acaba por ratificar uma divisão entre corpo e mente, como se fosse possível o corpo parar para a cabeça "funcionar".

Navegar nas águas de uma aula faz sentir suas temperaturas, contemplar suas nuances de cor. Se os corpos são inevitável e constantemente perpassados por incitações sensoriais, não há meio de fazer essa blindagem em aula. E se é proclamado um aviso: *preste atenção*, referente ao que ocorre na aula, tal atenção, com efeito, abarca o corpo inteiro. Ele não precisa ficar aquém, subaproveitado, nem é preciso deixá-lo à mercê, como se fosse para ser esquecido, preterido, nessa hora.

Em vez de se apartarem vieses sensíveis, pode-se abrir espaço para deixá-los passar. Por esse prisma das forças, considerando-se uma experimentação que se faz a cada vez, uma aula é, sobretudo, sentida. Isto é, sentida por essas forças. Há, claro, camadas do que se passa em aula; ser sentida é uma que se soma a outras. Reitera-se, no entanto, esse atravessamento para além de outras demandas, cognitivas, por exemplo.

Como diz Riobaldo: "O senhor por ora mal me entende, se é que no fim me entenderá. Mas a vida não é entendível" (ROSA, 2001, p. 156). Mira-se, então, por meio do que se passa em aula, o "realce de alguma coisa que o entender da gente por si não alcança" (ROSA, 2001, p. 511).

Ao incutir uma dimensão sensível à aula, fazemos eco a uma linhagem de pesquisa atenta a essa possibilidade (CORAZZA, 2012; GALLO, 2016; PRATES, 2013). A tomada que se faz, aqui, de aula, reposiciona, portanto, o corpo nesse tempo-espaço; joga luz a uma espécie de *pensamento* do corpo ou o que seria um jeito como o corpo pensa. Isso, tendo em conta que ele é plenamente considerado na condição-aula.

Se Riobaldo e Hans Castorp fornecem aval à experimentação ao saírem pelo mundo, na educação, uma das maneiras por meio das quais isso se dá está no ato de adentrar uma aula. Associar-se a este tempo-espaço significa implicitamente topá-lo, o que pressupõe uma predileção para encarar o que vier – uma vez que não se sabe o que virá. A entrada em aula, pelo motivo que for, abarca uma inclinação favorável a este encontro, mínima que seja. Uma força (alunos, professores), ao topar uma aula, se coloca neste jogo, *para jogo*, para jogar.

O verbo *topar* cabe bem nesta articulação. Topa-se a empreitada no sentido de aceitar o desafio, de concordar com ele. Por outro lado, vale lembrar que dar crédito de antemão a um porvir incógnito não exime confrontos; tal aposta, de um jeito ou de outro, consente um destino intranquilo. Topar uma aula inclui um salto ao inexato.

Karyne Coutinho (2018) outrossim disserta sobre uma entrega de alunos e professores ao que está sendo trabalhado em aula. Para a autora, tal entrega é "[...] capaz de fazer emergirem conexões entre falas, gestos e olhares que não seriam possíveis sem que se tenha uma disposição para elas" (COUTINHO, 2018, p. 128).

Especificando a questão do confronto, ao se topar uma incursão desta, uma força vai *de encontro* a outras em vez de *ir ao encontro*. Não se trata de um arranjo que se faz por consonância, harmonia. Esse contato é mais da ordem de umas irem contra outras. Por isso frisamos um enfrentamento entre elas.

No mais, *ir de encontro* a algo que surge só é possível devido a uma concordância anterior que anuiu *ir ao encontro*, encontrar. Encontros imponderáveis afastam zonas de conforto e, para tanto, é preciso bancar o risco. Diante disso, uma aula demanda "uma coragem precisada" (ROSA, 2001, p. 350).

Nesse sentido, Karyne Coutinho (2018, p. 128) aponta, no artigo sobre improvisação supracitado, a didática como uma prática em luta contra os elementos ligados à sua abertura, os quais são inerentes à aula. "É na dinâmica desse jogo, entre o intencional e o espontâneo, que a improvisação se configura: ela surge do interior da própria estrutura formal da aula, entre a tentativa e a impossibilidade de controle da ação pedagógica".

2.4 Mundos em contato, aula como encontro marcado

A chegada e a presença de Hans Castorp no sanatório põem mundos em contato; mais do que aproximá-los, os intercala. Com proporções e particularidades díspares, Hans Castorp é um mundo e o universo do sanatório, outro. Dessa intersecção deriva o romance, cuja escrita delinea como a relação entre eles vai se dando *pari passu*. Por uma via filosófica deleuziana e deleuzo-guattariana, esse entrecruzamento pode ser encarado como um encontro de forças.

Se, por um lado, em certo momento, "[...] o clima incomodava-o; a geada exercia sobre seu organismo um efeito esgotador" (MANN, 2000, p. 371), por outro, a força-Hans

Castorp dedica-se, continuamente, a entabular contatos com outras forças, em conversas, olhares, silêncios, presença. Assim, ela vai afetando a aura desse local de modo considerável.

Para tanto, há um *antes e depois* seccionado pelo encontro com o universo do sanatório. Ao inserir-se "ali em cima", a força-Hans Castorp está condicionada àquela ambiência; a montanha impõe uma combinação única de condições físicas, atmosféricas. Em outras palavras, o protagonista não se envolveria com determinados pensamentos em condições outras, anteriores ou em condições "normais" de temperatura e pressão (CNTP), como diz uma aula de química. Indica-se por essa última referência uma aula viva falando. Trata-se de um refrão nosso que, ao se repetir em variações ao longo desta escrita, faz lembrar de tal posição ativa.

Antes de subir a montanha, ele "[...] se movimentara dentro do costumeiro círculo de ideias" (MANN, 2000, p. 11); o próprio protagonista também assume essa diferenciação. O contato com um dos internos com quem mais conversa, Settembrini, ganha outro sentido lá "em cima". "Com efeito, as palavras do italiano eram de tal gênero que, se Hans Castorp as tivesse ouvido seis semanas antes na 'planície', teriam representado para ele sons vazios de significado" (MANN, 2001, p. 303).

Haver encontro é fulcral para que forças se esbarrem. Nessa rota, aulas são fragmentos que vão se encontrando. Um estilhaço de uma coisa interfere em outra; partículas vão se atraindo, se repelindo, fazendo caminho por aqui, por ali. Giros de caleidoscópio que fogem para além de um círculo onde estão contidos. Uma aula pode se fazer assim, passo a passo, parcelada de pequenos eventos que se unem uns aos outros.

A decisão de subir a montanha promove, enfim, um encontro que arma uma cena. Uma espacialidade (o sanatório) e uma temporalidade (a estadia) convergem, fazendo com que forças se reúnam – no caso, o campo de forças do sanatório com a força-Hans Castorp. A partir daí, cria-se um plano comum, há uma coexistência de planos, e uma aula qualquer também pode ser encarada desse jeito.

Aliás é como uma coexistência de planos que Deleuze e Guattari (2010) pensam a filosofia. Com isso, eles a propõem como devir e não como história e sucessão de sistemas. O viés da imanência se torna, quiçá, mais palpável de ser apreendido pela possibilidade de cortar o caos. Como indica Rodrigo Gelamo (2008), podem-se criar planos que se configuram temporariamente, instaurando consistências que cortam o caos.

A estratégia criada pelos filósofos franceses [Deleuze e Guattari] é a criação de um mapa que se traça sobre o caos para que seja possível se locomover nele e, assim, poder pensá-lo. Desse modo, traçar um plano na imanência é recortar a realidade caótica de tal modo que seja possível pensar. (GELAMO, 2008, p. 132-133).

O destrinchar do entrelace de Hans Castorp com o sanatório mostra a contingência necessária para se armar uma cena, o que permite particularizar este encontro da aula. Combina-se uma aula, pactua-se previamente um compromisso para que ela possa se efetuar. Nessa organização, não há acaso; não se tem um encontro desse tipo por acaso. Existe um ato tácito de anuir uma aula. Logo, essa cena se arma a partir de um encontro específico, de um encontro marcado.

Efeitos potentes, intensos, entre forças, se dão sem aviso. Estando a vida embebida na rotina, absorvida em tarefas ou pairando distraída, eles surgem. Embora ocorram em meio a uma combinação prévia de um contato ou não, contornamos, neste caso, um encontro no qual existe precedente: dia e local definidos; as forças estão ali "em hora comum" (ROSA, 2001, p. 171).

Se uma aula só pode se dar desse jeito, este é um predicado que a circunscreve – um encontro *já* marcado, pressuposto a ocorrer – e uma premissa que institui um ponto de convergência. Por isso, pode-se dizer das forças, ali, se encontrando, pois a aula as reúne, congrega, põe em contato. Assim, tal encontro marcado faz da aula uma força de forças ou uma força composta de forças.

Feito um agendamento, cria-se uma reserva de futuro. Dessa combinação, com mais ou menos intensidade, vive-se alguma expectativa para a aula começar, pois, desde então, se espera por ela, há uma organização para ela – no limite, o corpo pede a aula²¹. Aulas esperam para ser escritas do mesmo modo que, como diria Carlos Drummond de Andrade (2012)²², poemas esperam para ser escritos. Com efeito, se pode pensar também que, a partir daí, de certa maneira, a aula já começou.

E quando chega a hora, se desata um encontro com algumas forças que, porventura, também aguardam esse momento; se soma, com isso, mais expectativa. Eis um possível estado de espera que a ronda. Uma aula "no firme do nuto" (ROSA, 2001, p. 588). "O sertão é uma espera enorme" (ROSA, 2001, p. 591). Lembrando que, se essa espera inclui alguma

²¹ Como menciona Alcir Pécora (CORDEIRO; FURTADO, 2019).

²² Fazemos algumas referências a este poema, *Procura da poesia*, ao longo do texto.

solidão de bastidores, a aula é situação educacional da presença por excelência, do contato inevitável.²³

Agendá-la e arcar com sua efetivação consistem, inclusive, em algum grau, em uma imposição; constrange-se à situação da aula. No caso da educação formal, existe um compromisso, uma obrigatoriedade em frequentar esses encontros. O comprometimento acordado, não obstante, é o que garante a convergência de forças sem a qual uma aula não se perfaz. Como esse encontro marcado é condição a qualquer ocasião de aula, se reitera a abordagem de movimentações nesta pesquisa, considerando-se uma aula qualquer.

Toda essa discussão remete a encontros, que podem ser decisivos, mudar tudo de determinado instante em diante, a partir de certo corte. Encontros podem ser drásticos, sublimes, passagens de limiar. Há encontros que deslocam, mudam cenários. Enfatizamos a conjuntura e o arranjo de um encontro como um ponto de virada. Miramos, além disso, encontros capazes de lograr efeitos que têm um quê extraordinário, decerto, sempre a depender das forças em jogo.

Embora uma aula contenha, inevitavelmente, esse *acordo* que a prescreve – essa definição de um encontro marcado –, ela se abre ao indefinido. A instauração de uma cena dessa propicia *n* veredas a serem percorridas, por onde há interstícios, intempéries – o que a aula pode mover, o que pode pôr para rodar.

A respeito desse encontro que se dá *com aviso*, não se sabe se ele será potente ou não *a priori*; só se sabe dele "na hora do destino apresentar"²⁴. "Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?" (ROSA, 2001, p. 51).

Interstícios e intempéries, por vias dessemelhantes, dizem tanto da saga na montanha como no sertão. Riobaldo, ao atravessar tantas terras, enfrenta o que aparece pela frente a cada dia, a cada hora. É preciso encarar o que surge para seguir adiante. Além de não saber sobre o território por vir – o que encontrará conforme avança – e ter de desbravar essa

²³ A pandemia deflagrada em 2020 pôs à prova essa proximidade. Em decorrência da manutenção de um distanciamento necessário nesta fase, a educação sofreu sobremaneira e aulas a distância passaram a ser, temporária e obrigatoriamente, a tônica. Na sequência desse marco indelével, segue-se buscando alternativas para esquentar essa temperatura em aulas que ocorrem através da tela. Tratamos da questão pandêmica na educação em *A morte e suas múltiplas faces* (SILVA, 2021b), assim como também o faz Marcos da Rocha Oliveira (2020).

²⁴ Verso incidental *Parabolicamará*, de Gilberto Gil.

espacialidade, há ainda o risco iminente de confrontos e batalhas inesperados. O bando inimigo pode estar de tocaia sem ser notado. Assim, um vetor imponderável que há em cena dobra sua aposta, se duplica. Em uma aula, esse aspecto desafiador paira no ar.

Ao tratar sobre outra temática do campo educacional – aprender, René Schérer (2005, p. 1185), na trilha deleuziana, afirma que "só o que conta é o ato inicial, o movimento em vias de se fazer". Nesse sentido, para a ocasião de aula, importa o seu disparo, importa chegar essa hora de o destino se apresentar. Para tanto, é preciso arregimentá-la, garantir sua execução; de resto, não se sabe. Afinal, como pontua Sandra Corazza (2019), a partir do instante em que uma aula se inicia, tudo pode mudar, e o professor estabelece tão somente algum controle sobre o acaso. Assegurar tal início de efetivação já é acessar um espaço incomensurável com o qual ela pode arcar.

Riobaldo anuncia a uma mulher que acabara de dar à luz com assistência dele: "– Alto eu disse, no me despedir: – 'Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!...' – e saí para as luas" (ROSA, 2001, p. 484). Em outra ocasião, afirma: "Ah, medo tenho não é de ver morte, mas de ver nascimento. Medo mistério" (ROSA, 2001, p. 76). Uma aula é uma chance na medida em que nela o mundo torna a começar.

2.5 Experimentação de uma ambiência: *aclimatar*

Por ser marcado, tal encontro enquadra um intervalo. Ao delimitar um tempo em um espaço, e vice-versa, ele pontua que uma aula começa e termina, entre chegadas e partidas. Cercada por essas ações, a aula se perfaz. Nesse ínterim, gasta suas horas de voo, vai planando no ar; afinal, se ela está em curso, existe movimento. Não há aula parada; como sói ocorrer, ao se desatar, ela já se move.

Na medida em que uma aula ascende e se desfaz, em uma montagem efêmera, uma ambiência é intrínseca a ela; existe e persiste certo ambiente. Para tratar dessa *mise-en-scène*, interpela-se outra: a ambiência do universo do sanatório, formada por esse campo de forças. Como já afirmamos, o encontro de Hans Castorp não se dá propriamente com a clínica, mas com uma esfera em torno dela.

Ao explorar Bergof, a força-Hans Castorp experimenta o universo movente do sanatório, provando-o a todo o momento. A experimentação se faz, portanto, desse conglomerado propício a incitar movências, disparando um mar de sensações. Persiste uma

investigação a cada encontro com pessoas, sons, olhares, impressões – em suma, forças. Diante disso, ao apontarmos encontros entre corpos, não se trata de pessoas; referimo-nos a corpos em um sentido mais amplo: o corpo da natureza, por exemplo.

Se uma aula perpassa forças que a compõem, ela se faz via corpo, pelo corpo, nos corpos. Passando do corpo aos corpos, focalizam-se encontros para além de corpos físicos; são atmosferas, vozes, climas. Com isso, uma aula reúne forças de diversos tipos, diversas naturezas, cuja combinação de contatos forja uma ambiência, a qual se experimenta com o corpo inteiro. Sendo este acionado, mobilizado, ele se coloca à prova em aula.

"Hans Castorp já sabia de cor o programa do dia, ainda que fosse exagero dizer que já se 'aclimatara' perfeitamente" (MANN, 2000, p. 143). A fim de realçar um processo em curso, apontamos esse verbo. Em meio à experimentação de Bergof, persevera um jogo de forças que atua de um determinado modo: a escrita d'*A montanha mágica* põe uma aclimação em movimento; sobressai certo *aclimatar*.

No fundo constitui fenômeno esquisito esse processo de *aclimação* num lugar estranho, a adaptação – por mais laboriosa que seja – e a mudança de hábitos à qual as pessoas se submetem só para variar e na intenção firme de abandoná-la imediatamente ou pouco depois de completada, a fim de voltarem ao estado anterior. Intercala-se tal processo como uma espécie de interrupção ou entreato, no curso principal da vida, e isso para fins de “restabelecimento”, quer dizer, para exercitar, renovar e revolucionar o organismo que corria perigo, e já estava a ponto de se amimalhar, de enlanguescer e de entibiar, na desarticulada monotonia da existência rotineira. (MANN, 2001, p. 143-144, grifo nosso).

A aclimação consiste em um pulsar sequente de contato, uma vivacidade que se desloca e vibra, (per)correndo instantes, dias, semanas e anos da estadia; o que se passa em meio ao encontro da força-Hans Castorp com o campo de forças do universo do sanatório é, sobretudo, uma aclimação. Ela está no cerne da narrativa. Segundo o próprio romance, refere-se a uma digestão das impressões. É na toada de um *aclimatar* que essa força vai, aos poucos, adentrando tal ambiência saturada de estímulos.

Essa ação de *aclimatar* trata mais de sentir determinado ambiente, tateá-lo, sondá-lo, do que de se adaptar a ele. Além de citar textualmente esse ato, em menções diretas, o romance exhibe esse movimento, de maneira operante, ao longo de suas 992 páginas²⁵. Depreende-se daí um *work in progress*²⁶ de uma aclimação.

²⁵ Conforme a publicação da editora Nova Fronteira utilizada na pesquisa (MANN, 2000).

²⁶ A expressão, cara ao campo estético, é acionada a fim de enfatizar uma ação em curso; valemo-nos dela pois toda aula forja alguma dinâmica no sentido de um trabalho que, passo a passo, vai sendo feito. Ou seja, não se trata aqui de uma noção progressiva ou da referência a uma feitura que vai ocorrer depois.

Na trilha de um vocabulário contíguo, se fazem presentes termos que cercam esse processo como *atmosfera*. Em um dos passeios no entorno da clínica, "O vale estendia-se engalanado, num vestido de cores suaves, claras e alegres. O ar era delicioso. Uma sinfonia de prazenteiros aromas de flores campestres enchia a atmosfera pura, seca, impregnada de um sol luzidio" (MANN, 2000, p. 508). "[...] A atmosfera estival de um depósito, cheirando a madeira quente" (MANN, 2000, p. 553). "Uma atmosfera de melancolia pairava em torno desse casal [de internos]" (MANN, 2000, p. 581). "Uma hora mais tarde, a atmosfera ultracivilizada do Berghof circundava-o com sua aura acariciadora" (MANN, 2000, p. 680). "Era uma manhã fresquinha e nublada [...]. Tal e qual se propusera, Hans Castorp aspirava profundamente o puríssimo ar matutino, uma atmosfera fresca e leve que se deixava sorver sem esforço, atmosfera sem umidade nem conteúdo nem recordações..." (MANN, 2000, p. 162).

Desdobramentos que bordam o enredo são conduzidos nessa locomotiva que leva o romance embora. À medida que o suceder da história está imbricado de tal *aclimatar*, este é um *leitmotiv* (motivo condutor) d'A *montanha mágica*. Roubamos esse termo, à la *Deleuze*²⁷, da área do cinema e da música, no intuito de demarcar tal ação contínua inquietante, que constitui um modo transversal à narrativa.

No deflagrar de uma aula reside uma aclimação; conforme a aula prossegue, certo *aclimatar* se processa. Miremos o que ocorre no ápice subsequente da armação de uma cena, na hora de o destino apresentar um encontro *já* marcado. Assim que uma aula qualquer principia, uma ambientação se inaugura. Tomando-a como uma força composta de forças, como ela se perfaz e ganha volume desde seu instante primevo? Aclimatando forças. Incide na movência da aula um *aclimatar*; as forças em jogo, de algum jeito, fazem aclimação.

A ambiência de uma aula pode conter uma temperatura, um aroma, um gosto, determinados sons que ali, naquela hora e local, se apresentam: uma leitura, uma discussão. Tendo em vista esse *meio ambiente*, qualquer aula arregimenta, a cada vez, um cosmos temporário. Constelações de forças encontrando-se riscam o céu da aula, em um espaço sideral em expansão.

²⁷ Deleuze, em companhia de Claire Parnet (1998), fala sobre roubar em um ato de criação: tomar uma palavra de um campo e jogá-la em outro a fim de fazê-la funcionar conforme determinado intuito. "Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, só uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, copiar, imitar ou fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isto o que faz não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias sempre 'fora' e 'entre'" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 15).

Aclimatar-se a ela é entrar em contato com essas forças das quais advêm sensações. Logo, discutir aclimatação significa discutir sensações. A concordância em compartilhar uma ambientação desta, sendo uma força afim entre forças afins, é trampolim a um mergulho sensorial. Experimenta-se, assim, uma aula, sentindo seu sabor; ação que se concentra justamente na hora desse encontro, dentro desse intervalo, nem antes nem depois.

Abordar aclimatação possibilita, por conseguinte, olhar a aula em produção, o que também faz dela "um jogo de microatenções" (ORLANDI, 2019, p. 181). Nesse sentido, trocas e difusões constituem enredamentos que podem ser tomados pela ótica de agenciamentos (RODRIGUES; SCHWANT, 2016), os quais acionamos na medida em que podem abarcar o que se passa com as forças quando elas se articulam, tendo em vista movimentos e afetos mútuos (TADEU, 2002).

E se criar em rede provém de trocas, essa armação, também por isso, resvala em agenciamentos (SCHÉRER, 2005). Assim, a perspectiva de agenciamentos (*agencements*²⁸) preconizada por Deleuze e Guattari (1995) auxilia a dimensionar e manejar esse movimento que cercamos – tratando-se, inclusive, de um acionamento bastante requisitado pelo campo da educação²⁹.

Aclimatar é um agenciamento de forças que fomenta a atmosfera de uma aula. Uma aclimatação consiste em um modo por meio do qual forças, que envolvem sensações, são agenciadas. Não se intenciona, com isso, traduzir este campo da aula, mas abordar encontros nessa ambiência, vislumbrá-los, tangenciá-los, de alguma forma. Para tanto, tracionamos essa perspectiva que modula, dá contorno, diz de um modo.

Se forças em contato – se encontrando – agenciam umas as outras, tais agenciamentos abrem linhas de conexão que espraiam o movimento da aula. Do encontro marcado, outros encontros irradiam. Para se ter um encontro, duas forças bastam e, no caso de uma aula, costuma haver uma série em jogo; por isso ela consiste em um manejar de agenciamentos, que são lances, lançamentos, que as próprias forças movem.

Agenciamentos podem se dar de muitas maneiras. O cumprimento desse encontro marcado espontaneamente faz com que forças sejam agenciadas, o que delinea uma

²⁸ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux**. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Minuit, 1980.

²⁹ Alguns desses estudos: *Contribuições de Deleuze e Guattari para a pesquisa em educação* (CORAZZA, 2012); *Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens* (OLIVEIRA; FONSECA, 2006); *A escrita-curriculo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem?* (BONETTO; NEIRA, 2019); entre outros autores como Oliveira (2012).

atmosfera que condiz com um território maior de armação em aula. Mais adiante tomaremos essa perspectiva de um jeito diferente, pois, conforme a aclimação prossegue, outro movimento se adensa e se verte nessa ambiência; trataremos disso no capítulo seguinte.

À medida que operamos com forças, tomamos a perspectiva de agenciamento também nessa trilha. Com isso, consideramos que o termo agenciamento não se resume propriamente a um conceito; consiste em uma força conceitual, uma ideia conceitual, uma ideia-força. Embora ambas as vertentes se comuniquem, são distintas, inclusive, para Deleuze e Guattari. A dupla de autores refrata a questão do conceito como algo que é definido, pronto, acabado, e que, portanto, cerceia movimento. Já a outra vertente – ideia-força – traz mobilidade.

Posto isto, a perspectiva de agenciamento é uma ideia-força cujo modo de operar nos ajuda a discorrer sobre como uma aula se move; consiste, portanto, em um operador do qual nos valem para examinar o que se passa nesse tempo-espaço. Como detalham as pesquisadoras Angelica Neuscharank, Alice Copetti Dalmaso e Marilda Oliveira de Oliveira (2019, p. 5-6):

Um agenciamento só ocorre na existência de dois ou mais corpos, porque ele é o próprio movimento que ocorre no entre, na combinação ou ligação de elementos díspares – sem qualquer hierarquia ou organização centralizada –, tratando-se de fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas: ideias, enunciados, coisas, pessoas, corpos, instituições.

É nesse sentido que se afirma que a aula se perfaz. Mais do que fazer, perfazer trata dessa aglomeração de força por meio de força, força em cima de força, que muda tudo. E muda porque enfatiza a confluência, o encontro, o caos. Sendo uma força composta de forças, uma aula se processa em rede; resulta da convergência de muitas mãos, muitas vozes, muitas mentes, muitos corpos, muitos afetos. Com isso, alguma coisa pode ocorrer pelo meio.

Um processo de criação de *entres* nos interessa na medida em que está em jogo o que emerge das relações que as forças estabelecem umas com as outras. Logo, está em questão, replicando Karyne Coutinho (2018, p. 130), um conjunto de signos espaço-temporais: "[...] não necessariamente o espaço que ocupamos, mas o espaço que nos ocupa; não necessariamente o tempo que habitamos, mas o tempo que nos habita [...]".

Podem surgir dessa convergência, como enfatiza Cecilia Hanna Mate (2014), multiplicidades e possibilidades, o que, contudo, demanda certa cumplicidade nesse esforço conjunto. "Isso se dá no grupo, na classe, com as experiências se manifestando e se deixando conectar umas às outras, e nessa interligação, as singularizações se dão, se movimentam, sempre coletivamente" (MATE, 2014, p. 51). Nessa esteira, como nos diz Cintya Ribeiro,

"tomar as forças em sua dinâmica de agenciamento possibilita-nos escapar de um modo dualista de pensamento e explorar outras maneiras de lidar com a instabilidade e a mudança. Multiplicidade e variação emergem" (RIBEIRO, 2020, p. 9).

No mais, agenciar pressupõe escapar; escapa-se explorando essa atmosfera, essa aura da condição-aula. Instaurar territórios com o que escapa e com o que se impõe nada mais é, senão, produção de agenciamentos (DELEUZE; GUATTARI, 2010). Quando mencionamos encontros com corpos físicos e para além de corpos físicos, trata-se de forças humanas e não humanas; reuni-las consiste, portanto, em um agenciamento absoluto na medida em que não se opera uma diferenciação entre elas. Todas entram para compor, o que implica uma sensibilidade, uma atenção sensorial.

2.6 "Fazer corpo com" a montanha

Diante do "conjunto da obra" d'A *montanha mágica*, dissipamos um pouco o personagem e o enredo a fim de apurar algo que, ali, se consuma. Tal aclimação dá a ver que Hans Castorp "faz corpo com" este universo do sanatório. Eles entram em relação; um corpo age sobre o outro. Transfundem-se mundos.

Vigora um magnetismo na montanha que fascina para onde quer que se dirija o olhar, que se volte o corpo; o que não quer dizer que tudo seja beleza e prazer, pois há estranhamentos, encontros adversos e inóspitos. Com efeito, o que persevera é um convite que se renova a cada instante, um chamado apurador, averiguador. Um canto da sereia que ecoa pelo ar. Aquele parece um mundo infundável de entradas a serem percorridas.

Para examinar essa convergência, captamos uma expressão de Deleuze e Guattari (2012b), em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, presente no platô: *1730 – Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível*. Em uma breve passagem acerca de corpo sem órgãos e de devir-animal, a dupla de autores afirma: "Trata-se de *fazer corpo com* o animal, um corpo sem órgãos definido por zonas de intensidade ou de vizinhança" (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 69, grifo nosso). A tradução para a língua portuguesa é fiel à escrita original em francês: *faire corps avec* (DELEUZE; GUATTARI, 1980).

"Fazer corpo com" é um modo de dizer preciso e profícuo desse tipo de intersecção. Dá conta de uma atitude que, mais do que se referir a estar presente em determinados lugares

e misturar-se a eles, abrange compor-se com ambiências, conjugando esforços não tanto *tête-à-tête*, mas corpo a corpo.

A força-Hans Castorp fica imersa nessa contaminação. Esse corpo é um corpo que cai. Cai nessa ambiência, mergulha, para além de tentações³⁰, cai em sensações. A escrita do romance traz a sequência incessante desse corpo em queda. Queda não no sentido de uma verticalidade, mas como ato de ruir, desmoronar – a queda de "um império Hans Castorp" pleno de certezas, saturado de definições impertinentes, que se esvaem.

Ressaltamos um processo vertiginoso que se dá extensivamente, dilatando-se pela narrativa. Sendo uma força, Hans Castorp entra na composição da paisagem movente do universo do sanatório; sucede-se um contágio mútuo. Tal como esse corpo-protagonista é afetado e contaminado por esse mundo, também o afeta e o contamina; tal como esse campo de forças passa a agir sobre essa força, ela espalha-se nele; esses mundos entrecortam-se.

Ou seja, seguindo a aclimatação na montanha, Hans Castorp embrenha-se no sanatório; uma força que vai imiscuindo-se nesse campo de forças, o que não se dá em via de mão única. Dia a dia, ao observar, participar e entrar em relação com esse outro mundo, Hans Castorp afeta a dinâmica local, produz alteração nesse campo de forças. Arcar com esse plano das sensações do universo do sanatório põe em jogo afecções.³¹

A perspectiva de afecções, ou de afecção, está na produção-solo de Deleuze (2002a) e na produção de Deleuze com Guattari (2010, 2012a). Ela foi elaborada pelo filósofo francês de acordo com estudos realizados com o pensamento de Spinoza e concerne a algo que percorre, de uma vez, corpo e mente. Causadas devido a algum contato que se estabelece, afecções remetem a contágios e efeitos.

Se a intensidade com que pode se dar um atravessamento varia, uma afecção seria alguma coisa que excede e se faz sentir. Posto isso, é preciso diferenciar os termos *afeto* e *afetar-se*. "Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo

³⁰ Diante de tantos convites, esta força é tentada a experimentar um mundo que se apresenta. "Sabemos o que estamos dizendo quando acrescentamos – talvez sob forma um tanto obscura – que o seu destino teria tomado um rumo diferente se a sua alma não houvesse sido particularmente receptível às tentações da esfera sentimental, da atitude espiritual que esse *Lied* resumia de um modo mágico e insinuante" (MANN, 2000, p. 424). *Lied* refere-se a uma canção importante ao protagonista.

³¹ Poderíamos discutir sensação de maneira conceitual com Deleuze (2007) via *Francis Bacon: Lógica da Sensação*, publicação na qual o filósofo mobiliza obras do pintor irlandês, ou com Deleuze e Guattari (2010) em *O que é filosofia?*. Entretanto, tal como preferimos tomar "aula como acontecimento" (em uma proposição que parte do campo da educação) a acontecimento (em um viés filosófico direto), seguimos o mesmo *approach* acionando uma conversa com a educação para tratar de sensações.

afetante, ao passo que o afeto remete à transição de um estado a outro, tendo em conta variação correlativa dos corpos afetantes" (DELEUZE, 2002a, p. 56).

Em outras palavras, para além de uma alteração sintomática, afecções conectam-se a uma variação disparada por um elemento que atua sobre um corpo. Eis a confecção de um encontro de forças novamente. Como pontuamos em um artigo acerca de *Afecções, arte e educação* (SILVA, 2021a), um atravessamento no corpo arrebatado, portanto, a mente, o pensamento, pois, conforme essa vertente teórica, pensa-se com o corpo inteiro.

Logo, mais do que ser *afetado* pelo universo do sanatório, Hans Castorp é *afectado* por ele. Afecção (DELEUZE, 2002a; DELEUZE; GUATTARI, 2010, 2012a) é "fazer corpo com"; uma afecção é um arrebatamento. De acordo com o narrador da montanha (MANN, 2000, p. 200):

O pobre Hans Castorp sentiu-se penetrado até a medula. Por outro lado não convém lastimá-lo, já que fora ele próprio que quisera tudo isso. Esse encontro causou-lhe, todavia, um veemente abalo, enquanto ocorria e sobretudo posteriormente; pois, quando tudo já pertencia ao passado, foi que percebeu com precisão o que se dera.

Como uma contaminação, afecções operam em vias semelhantes às de um estado de paixão, em um enlace amoroso. No ato-efeito de se apaixonar, conforme uma visão ocidentalizada, há uma invasão corporal de sensações; desfere-se uma transmissão de impulsos a partir desse encontro. Uma incursão de ondas perpassa o corpo que entra em outra frequência; perturbação e atordoamento emergem, modifica-se um estado anterior.

Essa correspondência entre contaminação e paixão é sugerida pelo próprio romance. Em determinada época da estadia, Hans Castorp não comparece a uma das palestras quinzenais do Dr. Krokowski, que integram a programação da clínica, por estar acamado em decorrência de um quadro febril. Ele, então, pergunta ao primo Joachim como fora a fala do médico, que, na ocasião, abordara exatamente esse estado de alteração do corpo em virtude de uma disposição amorosa.

– Pois é; o que ele contou hoje foi química pura – relatou Joachim de má vontade. “Aquilo” representava uma espécie de intoxicação, de autointoxicação do organismo, segundo a opinião do Dr. Krokowski, tendo a sua origem na decomposição de uma substância ainda desconhecida, espalhada por todo o corpo. Os produtos dessa decomposição exerciam um efeito inebriante sobre certos centros da medula espinhal, o mesmo que sucederia no caso do consumo habitual de tóxicos, como cocaína ou morfina. (MANN, 2000, p. 257-258).

A afecção consiste, assim, em uma tomada corporal. Em meio a uma contaminação, adentra-se uma aula e ela, em seu conjunto, adentra as forças que a compõem. Daí desponta a singularidade de um corpo sendo atravessado por uma aula única e atravessando-a também.

Vale frisar novamente que os corpos que se *affectam*, neste caso, não são só físicos, táteis, pode ser uma atmosfera, uma voz lendo um poema, ou seja, corpos que não são necessariamente humanos.

2.7 A invasão de um aroma

O modo como se dá um contato com sensações merece atenção e faz com que nos dediquemos um pouco mais a certa contaminação que atinge corpos e forças. Tudo se passa tal qual uma cena corriqueira cotidiana conhecida. Em dado momento, em ambiente aberto ou fechado, de repente, sem aviso, tudo muda. Um aroma ocupa o instante, sequestra a vida; subtraindo-a para si, faz sua invasão. Sem pedir licença, se impõe, se alastra.

Pode ser o caso de um aroma que se desprende de uma comida em fase de preparo, cujo eflúvio convida ao prato; afinal, a comida avisa quando está pronta: "fala", chama. As forças dos ingredientes reunidos, literalmente esquentando, se comunicando, se contaminando, em algum momento alcança um ponto em que dispara uma essência-auge, um aroma-limite desse encontro. Cheiro que, por sua vez, também pode ir aliando-se por aí em outros encontros.

Espraiando-se pelo ar, esse buquê ambulante e invisível de partículas transpassa a inteireza de um corpo, aguça a fome, dilata pupilas, libera saliva. É contumaz apoderando-se do espaço, o que faz com desenvoltura ao se dispersar. Uma inundação corporal é prova do dissipar desse vestígio, ainda que esse "fenômeno" dure alguns segundos.

Pode ser também o caso de um perfume que, ao tocar e fazer aliança com um corpo, se põe a passear e, assim, consegue perambular com mais êxito. Por essa aderência que o carrega, ele se locomove, percorre distâncias; vai mais longe ao "fazer corpo com" outro corpo. Assim, tal perfume subsiste por conta desse encontro anterior e desdobra-se em encontros outros pelo ar.

Com isso, esse perfume vagueia, mas não vai só, já é mistura, fusão com este outro corpo; segue soltando-se pelos ares do mundo, pactuado a uma pele. Por esse contato pregresso, ele se sustém nessa superfície e flana. Caso esse corpo o aprecie e vice-versa, caso sejam aprazíveis um ao outro, há um ganha-ganha em que ambos se beneficiam, um mutualismo, como diz uma aula de biologia.

Aromas como esses constituem uma força que se afirma em propagação, capaz de, ao contaminar, produzir encantamento – sedução suspensa no ar –, assim como também repulsa. Um encontro desse tipo dispara estímulos tão imediatos que confunde o limiar entre ação e reação. Não dá chance de fuga, pois, após iniciado o contato entre forças, ele não retrocede, é caminho sem volta. Dado esse contágio, vem a resposta instintiva, selvagem, devir-animal – uma questão de faro, afinal o corpo está vivo. Diante da invasão, reage-se a ela; nem que seja com uma urgente recusa.

Tendo a maquinaria corporal do olfato ativa, disponível, encontros podem suscitar infinitos e incomensuráveis efeitos. A vida está carregada de invasões como esta; e, mesmo que um aroma rapidamente suma, o que fica é o que ele exala nas forças que afeta, seu impacto. Odores têm uma influência sensível; podem levar um corpo-pensamento a outros lugares. Quando se perde o olfato devido a um acidente ou uma doença, se perde uma fatia de possibilidade de experimentação em uma vida.

Via olfato – cujo engenho é notável, assombroso –, reações sucedem-se no corpo. Um cheiro vira vontade; um aroma dá acesso a certos modos de sentir, os quais podem puxar fios da memória, levando ao resgate de tempos de outrora. Outros sentidos, de formas diferentes, também dão vazão a manifestações no corpo.

Via paladar, o bolinho francês madeleine, mergulhado em uma xícara de chá, tira do eixo o protagonista de Marcel Proust que assim se sente *Em busca do tempo perdido* (PROUST, 2006). Uma memória involuntária do personagem desperta diante desse sabor. Nessa passagem do romance, o banho de sensações deflagrado pelo bolinho com chá faz com que o protagonista seja imediatamente arremessado a lembranças da infância em Combray, como se pudesse, por instantes, habitá-la novamente.

A partir do modo de escrita proustiano de *Em busca do tempo perdido* (2006), Deleuze (1987) aborda uma experimentação pelo contato entre objetos, pessoas e coisas, cujos encontros podem afetar e alcançar uma sensibilidade tal que dispara signos, isto é, efeitos sensíveis. Por essa entrada na companhia deleuziana, além do enfoque acerca do que se passa no corpo, se sobreleva o que ocorre entre corpos.

Nesta obra intitulada *Proust e os signos*, Deleuze (1987) apresenta outra perspectiva de signo, diferentemente daquela cunhada por Saussure ([1916] 1967). Para o filósofo, signos remetem a reações, as quais fazem com que tais corpos deste romance de Proust (objetos,

peças e coisas) se componham ou se decomponham, o que se distancia de qualquer transcendência.

Com isso, para Deleuze (1987), a busca indicada no título *Em busca do tempo perdido* passa pelo viés dos afetos. Nessa trilha, Regina Sordi (2009, p. 4) explica que tal procura não corresponde a "uma verdade lógica, pressuposta pela filosofia, e sim aquela revelada pelas rupturas sobre o pensamento produzidas através da arte".

Ao mobilizarmos encontros com dimensões sensoriais d'A *montanha mágica*, nós estamos falando de signos. Adicionalmente, uma aula se faz sentir em apreensões sensíveis, as quais concernem a signos em ação. Com isso, nossa investigação afirma o signo. Ela se faz inspirada por signos deleuzianos. Não realizaremos uma discussão conceitual nesse sentido, vamos colocá-los em movimento, trabalhando com eles de maneira operativa.

2.8 Uma aclimatação incessante

Dadas as linhas gerais desta parte exploratória – aclimatação, afecção –, a variação de temperatura que acompanha Hans Castorp merece ser repassada. A febre não é uma sensação trivial; ser acometido por ela, tal como se sucede com os internos, o aproxima daquele universo. Acompanhar a curva da temperatura e aferi-la como um hábito possibilitam a Hans Castorp se sentir parte daquele macrocosmo. Partilhar o vai e vem de calor e um modo de sentir comum faz com que ele não se diferencie, com que não seja um mero visitante, um hóspede temporário.

Pode-se dizer que, a partir daí, ele assume-se interno, paciente tal como os demais, o que faculta com que se dissipe como mais uma força em estado febril variável. A febre, por conseguinte, é sintomática de uma aclimatação. Seja no *aclimatar* de Hans Castorp ou em aula, se a temperatura sobe ou desce, isso se dá em uma ambiência, que pode ser um corpo. Assim, a febre também mostra a todo o momento que se está vivo, é uma sombra, uma presença que acompanha dizendo isso.

Se o tempo parece passar devagar ao se tatear uma espacialidade nova, ao acostumar-se a ela, essa sensação se esvai. "Os primeiros dias num ambiente novo têm um curso juvenil [...] Depois, na medida em que a pessoa se 'aclimata', começa a sentir uma progressiva abreviação: [...] os dias voltam a tornar-se leves e começam a deslizar voando [...]" (MANN, 2000, p. 145). Após três semanas no sanatório, Hans Castorp afirma:

É verdade que as impressões que recebi aqui foram muito estranhas, estranhas sob todos os pontos de vista, e assim lhes devo grande número de ideias novas; mas também foram fatigantes, tanto para o corpo como para o espírito. Não me parece que já digeri tudo isso e que me *aclimatei*, o que seria a base de todo descanso. [...] Mas acontece ainda às vezes, quando me assôo, que meu lenço se tinja de vermelho, e este maldito ardor do rosto junto com aquelas absurdas palpitações não me abandonarão, ao que penso, até o fim da minha estadia. Não, senhor! Não se pode falar, no meu caso, de *aclimatação*. E nem é possível com tão pouco tempo! (MANN, 2000, p. 224, grifos nossos).

Sendo a aclimatação um processo, poderia se supor que, após determinado período, o jovem engenheiro estaria ambientado, aclimatado. Suspeita esta que se fortalece com a ampliação da estadia – as três semanas que ele ficaria, a princípio, se estendem. Após esse período vivendo na montanha, a permanência de Hans Castorp passa a se prorrogar indefinidamente. "Os dias já começavam a voar, e isso conquanto cada um deles se estirasse sob o efeito de uma expectativa sempre renovada e abundasse de experiências silenciosas e secretas..." (MANN, 2000, p. 195).

Com isso, tal *aclimatar* se amplia criando a expectativa de uma familiarização que, contudo, não se efetiva. Contrariando uma tendência de que o protagonista iria, aos poucos, se acostumando ao local, ele, com efeito, habitua-se a não se habituar. *Aclimatar-se* ao universo do sanatório consiste em não se *aclimatar*, isto é, não se *aclimatar* por completo, em uma totalidade ou chegando ao fim de um processo. Settembrini pergunta a Hans Castorp:

– Mas e os seus próprios assuntos? – perguntou. – Como vão eles? Até que ponto progrediu, por exemplo, seu processo de aclimatação? [...]

– Por enquanto continuo tendo algumas dificuldades. Acho possível que isso vá assim até o último dia. Há quem nunca se habitue, como me disse meu primo logo que cheguei. *Mas a gente se habitua ao fato de não se habituar*. (MANN, 2000, p. 329-330, grifo nosso).

Tais dificuldades explicitam que uma experimentação requer atenção, dedicação, saúde, pois ela reclama presença, exige um gasto de vida. No mais, gasta-se a vida de algum jeito, inescapavelmente. "O irremediável extenso da vida" (ROSA, 2001, p. 45). Paira, diante disso, uma questão sobre como se dá o gasto dessa cota que é o intervalo de uma aula. Como essa parcela de tempo (usu)frui sua experimentação?

Tal *aclimatar* inconcluso converge à movência perene que perquirimos. A aclimatação não cessa em aula; estando o movimento de *aclimatar* presente desde o segundo inaugural, ele não minguia ou se encerra no decorrer desse intervalo; é contínuo. Ao articular um determinado *clima*, a aclimatação ganha, naturalmente, maior ênfase de largada, mas segue em curso uma vez que as forças que a fomentam permanecem em agitação.

A aclimatação irrompe assim que uma aula começa e segue em expansão conforme esta última vai ganhando terreno. Por mais que essa ação de *aclimatar* tenha seu disparo no início desse intervalo, ela também leva a aula embora – segue aula afora. Com isso, um *aclimatar* a percorre; consiste na urdidura viva sobre a qual ela vai traçar seu mapa, fazer superfície; se uma espacialidade e uma temporalidade a circunstanciam, uma aclimatação a sustenta.

Habitar qualquer aula "fresca", que acabara de começar ou na qual se adentra, a qualquer tempo, significa presentificar-se como uma força que a integra, fazer parte dela, compor com ela, desbravar um território. Certo *aclimatar* se efetua nesse sentido uma vez que estar em aula – de um jeito ou de outro, com mais ou menos ânimo, entusiasmo e disposição – implica lidar com esse conjunto de sensações.

Podemos falar novamente em um bloco de sensações para utilizar uma referência a um encontro com uma obra de arte, tal como assinalam Deleuze e Guattari (2010). Essa expressão, como indica Paola Zordan (2005), remete ao amarelo nos girassóis, ao clamor da multidão, à possibilidade de ser "lambido por oceanos, tocado por brisas, sacudido por ventanias, atravessado pelo burburinho das cidades" (ZORDAN, 2005, p. 263) .

Para tanto, uma aula demanda uma carga energética considerável, vigorosa, pujante. Quando se fala em habitar uma aula, há, entretanto, no campo educacional, um chamado quase imediato ao princípio da cognição – a prestar atenção, tendo em vista aquisição de conhecimento, capacidade de discerni-lo, assimilá-lo. Toda uma pedagogia mais tradicional, consagrada, dedica-se a estudos desse tipo.

Pela dinâmica das forças, experimentar uma aula não se vincula à ação acima descrita, assim como nada tem a ver com inércia. Não significa ficar assistindo à aula como se ela fosse algo à parte, sem haver um jogo intermediário. Uma aula reivindica posicionamentos, pois chama, aciona, convoca, perturba, aborrece; alguma coisa se move ali. Com isso, não há como se manter alheio sendo uma força que assiste à aula, que a integra.

Desviando também de uma oposição passiva/ativa, habitar essa força feita de forças requer um estado de atenção outro. A fim de discorrer acerca desse posicionamento que o transcorrer da aula pede, convoca-se a proposição de "receptiva atividade" de Luiz Orlandi (1999), que consiste em uma "condição paradoxal" da experiência cognitiva e remete a um estado de abertura à sensibilidade. Ao tratar de um *Devir criativo da cognição*, Orlandi (1999, p. 12-13) apresenta esta condição, que trata de "uma atividade agudamente atenta a sua

própria abertura, a sua própria suscetibilidade, a seu próprio poder de ser afetada pelas saraivadas do campo problemático em que ela compõe suas veredas, suas andanças, suas passagens e seus intervalos".

Segundo Roberto Nascimento (2012), "receptiva atividade" advém de uma torção na qual Orlandi toma o conceito de *passibilidade* de Lyotard, definido por esse autor como uma possibilidade de sentir (*pathos*), que, todavia, não faz oposição à atividade (como ocorre com o termo *passividade*). Com isso, tal *passibilidade* ajuda a pensar a recepção das obras de arte. No caso, Roberto Nascimento se vale dessa proposição de Orlandi para especificar a experiência intensiva com signos deleuzianos. É nesse estado de atenção, à espreita do que possa aparecer, que indicamos uma maneira de habitar uma aula. Aliás, estar à espreita, como lembra Nascimento (2012), é um estado que Deleuze também frisa.

2.9 Grande sertão: veredas – espacialidade que dá a ver outro tempo

Sendo a aclimação um *leitmotiv* d'A *montanha mágica*, o que *Grande sertão: veredas* tem a dizer sobre esse movimento? De que maneira tal agenciamento resvala na narrativa de Riobaldo? Dispondo os romances frente a frente, acompanha-se, à espreita, uma conversa entre eles.

Percorrer o sertão, em travessia, faz Riobaldo reparar alguma coisa em movimento³². "Altas borboletas num desvoejar" (p. 393). "Trovoada trovoando" (p. 89). "O campo revaçava" (p. 556). "O cerrado estrondava" (p. 36). "Feito aragem de tardinha palmeando em lume-d'água" (p. 484). "O sol dourejava" (p. 210). "A fogueira feita sarrava se acabando" (p. 211).

Há uma ação de presenciar, testemunhar, considerar, apreciar, processos em trânsito. "Que é que diz o farfal das folhas?" (p. 329). "O senhor vê: *o remô do vento* nas palmas dos buritis todos, quando é ameaço de tempestade. Alguém esquece isso? O vento é verde. Aí, no intervalo, o senhor pega o silêncio põe no colo" (p. 306, grifo nosso). "Ventos de não deixar se formar orvalho... Um punhado quente de vento, passante entre duas palmas de palmeira..." (p. 42). "O ianso do vento revinha com o cheiro de alguma chuva perto. E o chiim dos grilos

³² As citações doravante, que apresentam apenas a numeração da página, são todas retiradas de *Grande sertão: veredas* (ROSA, 2001).

ajuntava o campo, aos quadrados" (p. 45). "As garças, elas em asas. O rio desmazelado, livre rolador" (p. 302).

Atentar ao que se apresenta ao redor é acompanhar a natureza surgindo no "rompe-tempo" (p. 36) de seus afazeres, ocupada com sua vida, "rompendo" vida. "Ah, deixa a aguinha das grotas gruguejar sozinha" (p. 434). "A água caía, às despejadas, escorria nas caras da gente, em fios pingos" (p. 95). "O capim escorria, do sereno da noite, lagrimado" (p. 222). "Um rio em turvação" (p. 42). "Com a estrampeação da chuva" (p. 95). "As chuvas se temperaram..." (p. 49). "Assim que fevereiro é o mês mindinho: mas *é quando todos os cocos do buritizal maduram*, e no céu, quando estia, a gente acha reunidas as todas estrelas do ano todo" (p. 330, grifo nosso). "Rios bonitos são os que correm para o Norte, e os que vêm do poente – em caminho para se encontrar com o sol" (p. 322).

Esses vieses atemporais e sem coordenadas espaciais necessariamente precisas fazem lembrar, com Deleuze e Guattari (2010), que um acontecimento não se preocupa com uma espacialidade ao redor nem com uma temporalidade determinada, factual. A propósito, tais passagens tratam de espacialidade e temporalidade de uma só vez, matizando tempo-espço, o que faz perder o chão, perder rigor de uma localização. Isso porque trazem acrobacias, enleios, um deslocamento. Uma força – absorta por essas apreensões – surpreende-se com intervalos outros, com um tempo sublimado despontando.

Dos territórios intermináveis por onde passa, Riobaldo faz sentir uma permanência em interstício, os poros do tempo dilatados, escancarados. Ao se entregar a instantes em que observa um microcosmo do mundo, um grão irrefreável de infinito salta e espraia-se a partir desse olhar; exploração que dá a ver outro tempo.

Tal experimentação, dessa maneira, também oportuniza um agenciamento. Atravessar o sertão sulca uma fissura que faz focalizar e desfocalizar o tempo, notando um entretempo. Tal temporalidade, com isso, é passível de ser subvertida e transposta, pois o tempo irrompe de outro modo – deslocado, sobressaído, como se só houvesse aquele intervalo existindo no mundo.

A microcaptação da passagem de uma coisa à outra absorve uma sensibilidade que grita; aí, *o senso de tempo* já é outro, fora dos relógios, de uma marcação compassada. Um tempo "de meio", sem fim nem começo, germina; nele impera uma ação sem duração. Assim, a exploração dessa espacialidade aponta a um lugar mágico de vertigem, que faz luzir uma sensação peculiar.

Sensação peculiar, mas não sem par. À medida que salta um entretempo, se presencia uma temporalidade que também pode ser experimentada em outra ocasião. Uma "aula como acontecimento", em meio a uma aclimação de forças, atrai um limiar sensível nesse sentido. Ou seja, importa à presente pesquisa apontar esses entremeios para abordar o que pode se passar no meio de uma aula.

Conectamos, para tanto, movimentações em pleno ato – desvoejar, dourejar (dourejava), farfalhar (farfal) – ao verdejar mencionado por Deleuze (2007), quando o filósofo afirma que a árvore verdeja. Uma árvore, se isolada, apartada do entorno – em si mesma e só – não efetua esse processo. Da mesma maneira, verdejar não é algo que se realiza independentemente dela e não se refere a uma qualidade do "ser" árvore.

O verde – percepção sensível – vem da árvore, do ar, das folhas, da clorofila. Já "vibrar em verde" condiz com muitos atravessamentos que, de alguma maneira, levam a esse estado. "Verdejar indica uma singularidade-acontecimento na vizinhança da qual a árvore se constitui" (DELEUZE, 2007, p. 115). Há acontecimento no verdejar (FIGUEIREDO, 2012), e não cabe inquirir qual o sentido de um acontecimento, pois ele é o próprio sentido.

Riobaldo trata, aliás, especificamente sobre verdejar: "[...] onde o capim era lindo *verdêjo*. O que é de paz cresce por si: de ouvir boi berrando à forra, me vinha ideia de tudo só ser o passado no futuro" (ROSA, 2001, p. 303, grifo nosso). "Aí a gente se curvar, suspendia uma folhagem, lá entrava. O poço abria redondo, quase, ou ovalado. Como no recesso do mato, ali intrim, toda luz *verdeja*" (ROSA, 2001, p. 78, grifo nosso).

O dourejar, o verdejar, o *verdêjo*, traz uma oscilação, uma instabilidade; causa uma espécie de vertigem. A força-Riobaldo proporciona tangenciar algo que soa incapturável, inapreensível. Um acontecimento em aula ou uma "aula como acontecimento" – um devir – se dá em um verbo desdobrando-se, surgindo na duração indefinida de uma ação. Por isso, discutir o movimento de *aclimatar* é tão importante de acordo com a armação de uma cena a partir da qual encontros podem se dar.

2.10 "Fazer corpo com" o sertão, "fazer corpo com" a aula

Ao versar sobre paisagens – as quais apontam a outro tempo, outra duração –, a força-Riobaldo "faz corpo com" o sertão. Não é senão afetada, contaminada por essa ambiência, que tal força verbaliza sobre essas outras forças de passagem com as quais tem contato. Com isso,

não há propriamente um retrato imóvel dessas paisagens, mas uma corredeira incontível que elas fazem passar, na qual a força-Riobaldo também passa, também está passando.

Vale acrescentar que a força-Riobaldo, igualmente, afeta essa ambiência. Isso fica, porventura, mais sintomático em um episódio. A certa altura, avançando os conflitos entre bandos, tal força ascende à liderança do grupo, tomando as rédeas das decisões – por onde ir, o que fazer – o que não ocorre por acaso. A dinâmica de um jogo de forças leva a essa escolha, que envolve um acirramento da relação com o sertão, como mostram as próprias passagens supracitadas. Com isso, não apontamos a um sentido da narrativa, ao que ela quer dizer, mas a uma experimentação que está em curso, em jogo.

Entrar em contato com frentes sensoriais variadas e imiscuir-se como força em um encontro que se instaura concernem à possibilidade de "fazer corpo com" a aula, o que diz de uma maneira de se posicionar no momento-aula, na ocorrência-aula. Essa disposição em colocar o corpo à prova, contudo, implica menos subordinar-se à sua deriva – ficar inerte a ela – do que ser corporalmente tocado, atravessado por ela. Seria, então, um estado ou uma condição de "receptiva atividade", como indica Luiz Orlandi.

Desse jeito, em alguma medida, incorpora-se a aula. E, incorpora-se, não como compreensão, mas no sentido mesmo de "fazer corpo com" ela; a cada vez, existe uma chance de se "fazer corpo com" uma ambiência movente diferente. Incorpora-se a aula pela pele, pelos poros. Segundo o romance da montanha, a pele é o cérebro externo.

Em uma das perguntas dirigidas a Deleuze (2010, p. 113), em *Conversações*³³, o entrevistador Robert Maggiori, ao inquirir sobre uma arte das "superfícies", afirma que o entrevistado "gostava da fórmula de Valéry 'o mais profundo é a pele'"³⁴. O filósofo confirma, acrescentando que, se não se construir uma superfície de inscrição, o não oculto permanecerá não visível.

A frase pode soar um tanto nebulosa, mas não é. Toma-se superfície de inscrição no ato de armar uma cena de aula, pelo plano comum, coexistência de planos. Posto isso, o que uma aula move concerne a algo não oculto; trata-se de movências passíveis de serem sentidas. Essas não são, entretanto, necessariamente visíveis; não são dadas como imagens. Se nenhum registro for feito, elas permanecerão não visíveis. Ou seja, toma-se superfície de inscrição duplamente: como aula e como um registro de um movimento da aula.

³³ Obra que traz uma coletânea de entrevistas concedidas pelo filósofo, além de cartas e ensaios.

³⁴ Trata-se de uma frase do escritor, filósofo e poeta francês Paul Valéry.

Em vista disso, nos empenhamos em traçar superfícies de inscrição para dizer dessas movências. Seguimos, assim, na companhia de Julio Groppa Aquino (2011), para quem a aula também é uma superfície de inscrição de uma vida.

Cintilando luminosidade em um entretempo fugidio

Por vezes, tal entretempo, aos olhos de Riobaldo, cintila luminosidade. "Diadorim, duro sério, tão bonito, *no relume das brasas*" (ROSA, 2001, p. 45, grifo nosso). "A ramagem toda do agrião – o senhor conhece – *às horas dá de si uma luz*, nessas escuridões: folha a folha, um fosforém – *agrião acende de si, feito eletricidade*" (ROSA, 2001, p. 46, grifos nossos). "De noite, se é de ser, o céu *embola um brilho*" (ROSA, 2001, p. 45, grifo nosso).

Se algumas paisagens que surgem a Riobaldo parecem ir do nada ao nada, sem ter fim nem começo, ao se analisar essas últimas, mais detidamente, inferem-se alguns contornos; o que se manifesta se dá em meio a um seguimento em curso, que começou e que termina ainda que faça parte de ciclos de maior vulto. O relume das brasas se dá entre o acender e o apagar da fogueira, ao passo que o fosforém da ramagem do agrião, pela incidência de luz que ocorre em determinado momento do dia. O brilho que o céu embola "acende" à noite; só pode ocorrer nesse período e é passageiro, dando vez ao dia para que possa se repetir.

Eis nesses relances visuais outras pistas de devires, de acontecimentos. Com isso, não se trata de localizá-los no romance – o que, com efeito, nem é viável –, mas de entrever sondagens nas quais "isto", este indefinido, jaz. Ainda que sejam avistados e registrados, tais relances se fazem em movimentos – novamente – incapturáveis, inapreensíveis, porque são fugazes.

Ao cintilar luminosidade, esse entretempo fugidio contém cores, brilhos, além de calor e barulho. Segundo Riobaldo (ROSA, 2001, p. 394; 330, grifos nossos):

[...] Vieram uns companheiros, com João Concliz, Sidurino e João Vaqueiro, que ajuntaram lenhas e armaram um fogo bem debaixo do paratudo. *Ao relançar das labaredas, e o refreixo das cores dando lá acima nos galhos e folhas, essas trocavam tantos brilhos e rebrilhos, de dourado, vermelhos e alaranjado às brasas, essas esplendências, com mais realce que todas as pedras de Arassuaí, do Jequitinhonha e da Diamantina.*

De dia, é um horror de quente, mas para a noitinha refresca, e de madrugada se escorropicha o frio, o senhor isto sabe. Para extraviar as mutucas, a gente queimava folhas de arapavaca. Aquilo bonito, *quando tição acêso estala seu fim em faíscas — e labareda dalalala.*

Riobaldo-narrador menciona o que chama sua atenção e vale a pena ser registrado. Ele remete a algo que o afeta ("aquilo bonito") e que ele sente e escuta, pois tem calor ("tição acêso", "faíscas") e som ("labareda dalalala"). Eis signos deleuzianos nesses encontros com a natureza do sertão.

Esse cerco às labaredas, *à la Riobaldo*, propicia uma aproximação ao que pode se passar em uma aula em seus momentos "quentes". Tais luzes que resplandecem em determinado interstício, vívidas em um hiato, ajudam a tatear viragens nesta extensão intervalar, uma vez que é dentro de uma duração que essas movimentações se represam. Assim como uma aula se dá em um limite temporal, nela pode haver entretempos que despontam e cintilam.

No mais, tendo em vista um encadeamento de atos-efeitos – um encontro e outro e outro –, acrescentamos uma particularidade acerca desse modo de olhar de Riobaldo. Segundo o jagunço-professor (ROSA, 2001, p. 159; 43, grifo nosso) – afinal, a narrativa é toda dele –, a experimentação do sertão dessa maneira, *nesses encontros*, se faz graças a um *encontro* anterior; é Diadorim quem abre os caminhos nesse sentido.

Até aquela ocasião, eu nunca tinha ouvido dizer de se parar apreciando, por prazer de enfeite, a vida mera deles pássaros, em seu começar e descomeçar dos voos e pousoação. Aquilo era para se pegar a espingarda e caçar. Mas o Reinaldo gostava: — “É formoso próprio...” — ele me ensinou.³⁵

Lhe mostrar os altos claros das Almas: rio despenha de lá, num afã, espuma próspero, gruge; cada cachoeira, só tombos. [...] A garôa rebrilhante da dos-Confins, madrugada quando o céu embranquece — neblim que chamam de xererém. *Quem me ensinou a apreciar essas as belezas sem dono foi Diadorim...*

Ressalta-se, com isso, a possibilidade de esses encontros serem tomados pelo prisma das forças, o que se ratifica na passagem seguinte: "Diadorim me pôs o rastro dele para sempre em todas essas quisquilhas da natureza" (ROSA, 2001, p. 45). Diadorim é uma força que deixa um rastro na força-Riobaldo que, por sua vez, vê um sertão a cintilar. Em outras palavras, se Riobaldo é jagunço-professor, ele narra a partir de Diadorim, que lhe ensinou e que é professor, é aquele que lhe precipita na experiência.

³⁵ Reinaldo: Diadorim.

Um intervalo indiscernível – amanhece no sertão, amanhece a aula

"O dia vindo depois da noite – esse é o motivo dos passarinhos..."

(ROSA, 2001, p. 506).

A natureza "no relance de tempo" (ROSA, 2001, p. 244) apontada por Riobaldo explicita uma moção ampla. Dela selecionamos passagens acerca de uma transição específica, a qual delineamos com mais vagar a fim de assinalar alguns intervalos indiscerníveis. Nessa primeira passagem, Riobaldo (ROSA, 2001, p. 57, grifo nosso) fala a Diadorim sobre o efeito da lembrança da mãe.

Para mim, minha mãe era a minha mãe, essas coisas. Agora, eu achava. A bondade especial de minha mãe tinha sido a de amor constando com a justiça, que eu menino precisava. E a de, mesmo no punir meus demaseios, querer-bem às minhas alegrias. A lembrança dela me fantasiou, fraseou – *só face dum momento – feito grandeza cantável, feito entre madrugar e manhecer.*

O destaque indica algo que se passa entre o correr da madrugada e o amanhecer. Qual é o ponto que os divide? Não há. Quando se pode dizer: a partir daqui é dia, daqui em diante, não há mais noite? A madrugada em desgaste, em degradação de escuro, vai fazendo raiar o dia – no gerúndio. Uma "aula como acontecimento" abarca esses liames, essas nuances em *dégradé*; é viragem que se dá em um entremeio, arraigada a ele. Preparamos, assim, um terreno a ser explorado no último capítulo dessa pesquisa: *Partir*.

A este ponto é preciso pormenorizar os dois tipos de intervalo de que tratamos. Um que tem começo e fim, referente ao encontro marcado de uma aula, e outro que se passa em meio a ela. Por mais que este último esteja inserido dentro deste limite, ele, sendo um entretempo, concerne a um ínterim sem bordas; indefinição que se faz dentro de uma fração definida.

Finalizando essa passagem citada, as duas ações complementares – que, ao fim e ao cabo, são uma só – reiteram a caminhada do mundo em um deslocamento temporal incessante. Aproximamos essa dimensão de um dia que nasce e morre com um *aclimatar* em aula igualmente infrene. E para além desse movimento, há outro em jogo. O amanhecer/anoitecer do sertão faz alvorada ao momento em que uma aula, de repente, amanhece; ou anoitece – acontece, no sentido deleuziano. Amanhece a aula – leia-se: desperta, pula, se intensifica – quando ela faz uma virada.

Trazemos, a seguir, flertes que tangenciam essa virada. Para tanto, Riobaldo nos guia pelo dia de um dia e pelo dia de uma noite. Tal exposição de *flashes* sinaliza alguma coisa que, quando se nota, já foi. "Atravessaram por nós, sem a gente perceber, como a noite atravessa o dia, da manhã à tarde, seu pretume dela escondido no brancor do dia, se presume" (ROSA, 2001, p. 318).

*O dia de um dia*³⁶

"Só aos poucos é que o escuro é claro" (p. 207). "Ao que, em rompendo a luz toda da manhã [...]" (p. 387). "O dia ia ser lindo de leveza! – pelas beiradas do céu. Forramos o estômago; e saímos, deslizando com a manhã, com o merujo do orvalho" (p. 464). "Ao clarear do dia" (p. 334). "De repente me lembrei, antiquíssimo, aquilo eu carecia de rever. Afôito, corri, compareci numa janela – era o dia clareando, as barras quebradas" (p. 340). "Aurora: é o sol assurgente [...]. Cá o céu tomou as tintas" (p. 584). "[...] Tenteávamos pelo encontrável. O sol ia entrando, vi o céu nos roxos, nos vermelhos" (p. 410). "Ali se madruga com céu esverdeado" (p. 333).

"Fui ver o madrugar a manhã: uma brancura" (p. 367). "Quando a madrugada bateu as asas, eu já estava abotoando a espora" (p. 463). "Madrugar vagaroso, vadiado, se escutando o grito a mil do pássaro rexenção [...]" (p. 303). "As balas estralejavam. Foi fogo posto. Arrasar que vem de para onde não se olha: feito forte sol; e vem como sol nascendo!" (p. 596).

"[...] E o sol, em pulo de avanço, longe na banda de trás, por cima de matos, rebentava, aquela grandidade. Dia desdobrado" (p. 63). "O dia parava formoso, suando sol, mesmo o vento suspenso" (p. 521). "Dá o sol, de onda forte, dá que dá, a luz tanta machuca" (p. 48). "Assim eu aproveitei para olhar para a banda de donde ainda se praz qualquer luz da tarde. Me lembro do espaço, pensamentos em minha cabeça. O riacho cão, lambendo o que viesse. O coqueiro se mesmando" (p. 262). "Montante de outras coisas ainda podiam suceder, de desde a madrugadinha até à viração da tarde?" (p. 368).

"Já era para entardecendo" (p. 210). "Na quadra do entardecer..." (p. 617). "O dia envelhecia" (p. 368). "Ver belo: o céu poente de sol, de tardinha, a roséia daquela cor. E lá é cimo alto: pintassilgo gosta daquelas friagens. Cantam que sim" (p. 323-324). "Como clareia:

³⁶ Uma vez mais, as citações deste e do próximo item, que apresentam apenas a numeração da página, foram retiradas de *Grande sertão: veredas* (ROSA, 2001).

é aos golpes, no céu, a escuridão puxada aos movimentos. A gente estava de costas para as barras do dia" (p. 225).

O dia de uma noite

"E cheguei no Paredão, na derradeira boa-luz da tarde" (p. 588). "E aquela era a hora do mais tarde. O céu vem abaixando" (p. 616). "No estar da noite" (p. 200). "Desse lusfús, ia escurecendo" (p. 45). "Era quase sonoite" (p. 95). "Assim nós dois esperávamos ali, nas cabeceiras da noite, junto em junto. Calados" (p. 46). "A noite viesse rodeando" (p. 435).

"Com a entrada da noite, o passar da água canta friinho, permeio, engrossa, e a gente aprecia o cheiro do musgúz das árvores" (p. 299). "[...] feito o sussurro, nessas veredas, mão mansa, de tardinha, descabelando o buritizal" (p. 481). "Assovios que fechavam o dia: o papa-banana, o azulêjo, a garricha-do-brejo, o suirirí, o sabiá-ponga, o grunhatá-do-coqueiro..." (p. 44). "[...] Até vir o sereno do anoitecido" (p. 372). "A noite é uma grande demora" (p. 220).

"Noitou" (p. 576). "A noite breava própria; o mais escuro ia ser regulando [...]" (p. 363)". "Aí a troça em beirada de fogueiras, o vuvo de falinhas e falas, no encorpar da noite" (p. 201). "O que eu guardo no giro da memória é aquela madrugada dobrada inteira: os cavaleiros no sombrio amontoados, feito bichos e árvores, o refinim do orvalho, a estrela-d'alva, os grilinhos do campo, o pisar dos cavalos e a canção de Siruiz" (p. 138). "No desvéu da madrugada" (p. 44). "Vi vago o adiante da noite, com sombras mais apresentadas" (p. 167).

"As coisas assim a gente mesmo não pega nem abarca. Cabem é no brilho da noite. Aragem do sagrado. Absolutas estrelas!" (p. 438). "Aqueles noites de estrelaria se encostando" (p. 320). "Vão da noite, quando o mato pega a adquirir rumores de sossegação. Ou quando luava, como nos Gerais dá, com estrelas. Luava: para sobressair em azul de luz assim, só mesmo estrela muito forte" (p. 562). "Eu vi a neblina encher o vulto do rio, e se estralar da outra banda a barra da madrugada" (p. 158). "Mas, em deslúa, no escuro feito, é um escurão, que pêia e péga. É noite de muito volume. Treva toda do sertão [...]" (p. 48).

Tal traslado de dias e noites também se faz presente no modo de escrita vizinho. "Reinava na natureza aquele estado de transição, descolorido, melancólico, desprovido de vida, que precede imediatamente o anoitecer definitivo" (MANN, 2000, p. 16). Antes de inserir mais uma referência nesse sentido, é preciso dizer que um encontro com uma pessoa, em especial, encanta Hans Castorp: Mme. Chauchat ou simplesmente Clawdia Chauchat.

Em certo momento, Hans Castorp, em seu quarto, enquanto a tem na mente em primeiro plano, no plano de fundo se dá o seguinte deslindar. "A imagem de Mme. Chauchat pairara diante dos olhos do jovem, quando, acordado de madrugada, contemplara o quarto que lentamente se delineava, ou quando, de tardezinha, fixara o olhar no crepúsculo cada vez mais denso" (MANN, 2000, p. 282). Eis a luz solar de que tanto se fala no sertão, atingindo a montanha.

2.11 Uma força-natureza e a conversa da cachoeira

Ao exibir o raiar de um entretempo – como em labaredas de cores acesas –, *Grande sertão: veredas* também convoca o romance da montanha. Seguindo essa conversa, o que *A montanha mágica* tem a dizer sobre uma natureza mutante? Ou, perguntando de outra maneira: como ela chega a Hans Castorp? Chega em um gradiente de entradas, tanto abrupta quanto sorrateira, quase sem se deixar notar. Segundo o narrador do romance da montanha (MANN, 2000, p. 310, grifo nosso):

As demais árvores da região, as altas tanto como as mirradas, eram coníferas sempre verdes, resistentes ao inverno, que, na falta de limites distintos, pode distribuir as suas nevadas pelo ano inteiro. Eram apenas os diversos matizes de um vermelho ferrugíneo, nas copas da floresta, que, apesar do ardor estival do céu, revelavam o declínio do ano. *Verdade é que, para o olhar mais atento, havia ainda as flores dos prados a anunciar o mesmo fato, na sua linguagem suave.*

"Quem saía por esse portal [da clínica], não entrava no jardim cercado, mas penetrava logo na natureza livre, com vista sobre prados que se estendiam pelas encostas das montanhas [...]" (MANN, 2000, p. 68).

Das profusas maneiras com que essa natureza mutante atravessa a força-Hans Castorp – em meio aos contatos proporcionados pelo universo do sanatório –, detém-se um encontro em particular. "Durante duas semanas e meia [...], um céu magnífico estendeu-se por cima do vale; cada dia ultrapassava o anterior na pureza do azul, e o sol irradiava com uma intensidade tão veemente, que todos se viram induzidos a ir buscar os trajés mais leves de verão [...]" (MANN, 2000, p. 310).

Em outra passagem, o narrador da montanha relata:

O céu abria-se parcialmente. Nuvens de um cinzento azulado rasgavam-se e deixavam passar alguns raios de sol que tingiam a paisagem de azul. A seguir, o tempo serenou por completo. Reinava em pleno novembro um frio límpido, um esplendor invernal, puro e constante. Era maravilhoso o panorama que se via através das arcadas da loggia, os bosques empoados, as fendas repletas de neve fofa, o vale

branco, ensolarado sob o azul reluzente do céu. E principalmente de noite, quando subia a lua quase cheia, o mundo apresentava-se enfeitado de um modo milagroso [...]. O mundo parecia encantado, imobilizado numa pureza glacial, e sua imundície natural ficava submersa e envolta no sonho de um fantástico sortilégio letal. (MANN, 2000, p. 370).

Destaca-se daí uma movimentação bem precisa que desponta na maneira pela qual essa narrativa é tecida. Dessa escrita, ou desse modo de escrita, vaza movimento; moção que está em: estender, ultrapassar, irradiar, induzir, abrir, rasgar, deixar, tingir, serenar, reinar, ver, subir, apresentar, parecer, imobilizar³⁷. Natureza e clima não surgem *per se*, estanques, herméticos, pelo contrário. A força-Hans Castorp depara-se com algo imenso, fluente, irrefreável: a multidão em marcha que é natureza e clima em movimento³⁸, os quais tomamos de uma vez, nomeando-os força-natureza.

Ao se produzir composta, essa palavra incute a transição, a passagem, o trânsito que se quer enaltecer. Ela não remete a uma ideia de natureza e clima, o que pode soar vago, mas a um conjunto de elementos naturais: céu, nuvens, raios, bosques, vales. Trata-se do ambiente ao redor, o que, enfim, envolve o entorno da montanha.

Cada recorte dessa força-natureza – e são muitos ao longo de 992 páginas – traz vertentes implacavelmente moventes. Dessa escrita vaza movimento *via força-natureza*. É importante sublinhar esse contato todo que se estabelece como uma única força porque esse encontro se sobressai em meio ao *aclimatar* de Hans Castorp no universo do sanatório; ao se indicar essa força-natureza, evidencia-se um jogo de forças.

À vista disso, em ambos os romances, essas duas forças, Hans Castorp e Riobaldo, encontram com imensidões, algo difícil de dimensionar, grandezas a perder de vista, enormidades avassaladoras, pedaços de infinito. Tais imensidões distintas, e ao mesmo tempo similares – a vastidão que abraça a montanha e o sertão alastrado – são macrocosmos. A natureza em sua vida própria no sertão, assim como o correr de dias e noites, aponta a esse desdobrar climático e da flora nas alturas e vice-versa.

A natureza, contendo o clima, exhibe um quadro vivo; as forças Hans Castorp e Riobaldo veem com o corpo todo esse "quadro vivo mudar"³⁹. Logo, para além de universos

³⁷ Até este verbo, que remete à ausência de movimento, no jogo dessa escrita entra na corrente movente dos demais; ou seja, "o mundo imobilizado", nesse caso, também se movimenta.

³⁸ *Em marcha*, no caso, por estarem concentrados em suas próprias ações, passando ao largo de fatores outros, de chamadas de extravio; indo no seu rumo. *Em marcha*, aqui, não remete a uma forma organizada, mas a uma cadência particular em deslocamento, a feitura de uma jornada avante em ritmo próprio.

³⁹ Verso incidental *Varanda suspensa*, de Céu e Hervé Salters.

mais vastos, deparam-se com uma natureza que não pode ser apreendida porque escapa; ao ser fotografada, revela-se borrada, em um caminho trêmulo de transição. Não é foto, é cinema. É cinematográfico. Não é *frame* estanque, é filme rodando sem parar, ainda que, certas vezes, bem devagar, quase imperceptivelmente.

A cadência dessa andança, dando seus passos, tem um quê de uma aula perfazendo-se. Nesse sentido, esses dois modos de escrita são estratégicos; apresentam movências que entram em uma zona de indiscernibilidade com a efetivação de uma aula, permitindo interpelá-la; movimentos da montanha e do sertão possibilitam olhar o que se passa nesse encontro marcado. À medida que a natureza vai produzindo arrebatamentos nessas duas forças, este contato e o conseqüente contágio requerem desvelo. Ensaíamos, para tanto, depurar, brevemente, uma vertente dessa natureza: uma cachoeira.

Desprovida de torneira, cano, registro ou válvula – artefatos mundanos –, uma cachoeira deserta emana um mundo cru, bruto, selvagem, lugar em que nenhuma intervenção humana se fez, intocado nesse sentido. Suas águas podem vir do desnível de um rio ou de uma nascente – rebentação que mina em abundância das entranhas da terra, cuja precisa origem não se sabe bem. Surgindo assim, ela corre por dentro para o alto, em subida vertical, atinge um vértice, que faz passagem, transborda e desce. A voluptuosidade de uma torrente rumo aos céus parte aos ares, passa em velocidade.

Uma cachoeira em profusão é movimento que não se suspende, não desliga – alvorada, pôr do sol, do breu ao auge da luminosidade, todos os dias, todas as noites, todos os "sempres". Parece seguir afirmando: "Eu queria a muita movimentação, horas novas. Como os rios não dormem. O rio não quer ir a nenhuma parte, ele quer é chegar a ser mais grosso, mais fundo" (ROSA, 2001, p. 450). Para uma cachoeira não existe despertar e adormecer nem sono intervalar que fatia os dias; é um sem-fim. Indócil, indômita, se faz nesse fôlego. Estética de espetáculo, a cachoeira está sempre em cartaz, exibição vitalícia que independe da hora.

Riobaldo ora menciona que cachoeiras cantam, ora as desmistifica. "O senhor vê: existe cachoeira; e pois? Mas cachoeira é barranco de chão, e água se caindo por ele, retombando; o senhor consome essa água, ou desfaz o barranco, sobra cachoeira alguma?" (ROSA, 2001, p. 26). Pegando carona nessa desmontagem, o vigor da cachoeira, em seu dilúvio de cascata, está no que ela faz passar e pensar.

Uma cachoeira é caminhada, jornada, trajeto. Para além do fluxo abrindo caminho, em parte ela escapa; quando derrama, também foge. Espargindo-se, o ar vira água, a água vira ar, contaminação fresca e úmida. Balé moderno, radical, de gotículas, dança espirrada. Uma cachoeira: o caminho que se sabe, o caminho que se perde, caminhos que seguem, caminhos.

Este movimento, contudo, pode variar a ponto de cessar; há cachoeiras que emudecem periodicamente, hibernam. Em um passeio com amigos (Settembrini, Naphta e Wehsal) nos arredores da clínica, Hans Castorp passa por uma cachoeira que está em sua pausa anual, na travessia do inverno. "Transpuseram a passadeira que cruzava a ravina, onde no verão caía a pitoresca cachoeira, congelada e muda a essa época do ano" (MANN, 2000, p. 970). A passagem faz lembrar cachoeiras que se calam e tornam a falar. Movimento também incessante, só que com uma pausa no meio; o que faz da própria pausa uma espera perene da moção por vir.

Acerca da vida que corre em disparada, chispando furor e cólera, não se pode dizer muito. Vigora nela um *modo mundo*, algo que se passa há incontáveis séculos para trás. Tal porção de água se alia à natureza com a qual Hans Castorp e Riobaldo se envolvem. Isso porque, em uma cachoeira, há uma espécie de feitiçaria sendo entoada pelos ares, possibilidade de contágio molhado de atração.

O que incitam as águas? Em outro passeio, Hans Castorp "sentou-se, a fim de se divertir com o aspecto da cachoeira de águas espumantes e de lhes escutar o ruído idilicamente palrador, uniforme e, todavia, cheio de variação íntima. O murmúrio das águas – Hans Castorp adorava-o tanto quanto a música [...]" (MANN, 2000, p. 164)⁴⁰. Dessa variação íntima passamos a variações outras, pois pode haver ruído, mas pode haver estrondo.

Quando se avoluma abundante, em voragem de vazão, jorrando sem cessar, uma cachoeira, de perto, pode ser ensurdecidora; a natureza rebentando, evidenciando força. Com isso, refazendo a última pergunta, tal como se pratica em uma aula qualquer: qual será a conversa de uma cachoeira? O que dizem as águas que correm? Suspeita-se que possam insinuar elucubrações sobre o começo e o fim das coisas e a dispersão dessas duas pontas, ou sobre certo trato tácito que se tem com a "fervura" movente das águas. Ao nos constituirmos uma força viva, com sangue fluindo nas veias, pactuamos com essas corredeiras.

⁴⁰ Cachoeiras se fazem presentes nos romances não somente nessas citações; em ambos, há outras menções ao termo.

Uma cachoeira escancara, assim, a profusão do tempo. A água esguicha sem recuo, sem retorno, sem pedir licença, anuncia um instante atrás do outro, se faz em um escorrer etéreo, eterno; a cachoeira é o próprio tempo. Eis a força-natureza. Como ficar impassível diante de tanto? Diante da vida afirmando-se em queda? A cachoeira impacta ao viver a própria vida obstinadamente; repercute pela imponência, pelo lastro fecundo; expele e verte vida, simples e extraordinária em sua inexplicação.

Estrondosa e muda, ressonante e reservada, tal força-natureza vive uma vida outra que parece passar ao largo do mundo e da qual sobressai uma mobilidade, uma orquestração. Riobaldo diz pontualmente: "Da janela da outra banda, pus o olhar, espiei o desdém do mundo, distâncias" (ROSA, 2001, p. 342). Uma cachoeira e uma aula: forças que jorram e fazem escorrer. Sem que se possa conter, são movimentação. Falando de água, falamos de aula; no caso, também de uma aula quando se dá sua cheia, seu dilúvio, sua inundação.

Perpassados meandros de relações, exploramos, no presente capítulo, uma natureza mutante e, sobretudo, atuante. Hans Castorp e Riobaldo, como forças, vão imiscuindo-se em ambiências, cada um à sua maneira. A partir do contato, ocorrem contágios. Dada uma sobreposição, forças e ambiências entrelaçam-se, vão fazendo corpo umas com as outras. As narrativas se embrenham, com isso, de um fator intenso: no contato com tal natureza, esta os faz parar para senti-la e/ou dizer dela.

2.12 Um possível efeito da aclimatação

Voltamos à conversa dos romances. Como esse "rompe-tempo" sertanejo ecoa no universo do sanatório? A exuberância da força-natureza, que surge em transição incessante, fascina, comove, entontece e confunde a força-Hans Castorp. Esta, imersa nessa ambiência, no transcorrer da estadia, experimenta um descolamento intensivo: perde a noção de tempo; em certo momento, se dá conta de que já não sabe mais qual é o dia, o mês. Fora o fato de que o tempo já passa de outra forma "ali em cima". A contagem feita pelos internos ignora a medida da semana, sendo a menor unidade o mês. Eles comunicam-se considerando esse parâmetro mensal.

A experimentação de um jogo de forças turva o tempo. Lidar com o que se passa no universo do sanatório, entrar em contato, em contágio, é desconcertante; advém daí esse efeito. Em meio a uma aclimatação, "fazer corpo com" esse campo de forças provoca um

atordoamento tal que a força-Hans Castorp não consegue mais aderir à percepção cronológica, perde as rédeas do presente, perde o controle, entra em variação.

De acordo com a exploração de uma espacialidade e uma temporalidade, em uma ambiência, passamos à possibilidade de variações em aula. Um encontro de forças pode fomentar esse efeito em que o tempo se descola, não sendo mais "esse da aula", mas outro; algo a ser sentido. Perde-se a noção cronológica, pois uma intensidade vai tomando conta como uma onda, sobrelevando uma superfície na qual, temporariamente, se está.

Essa onda perceptiva, sensitiva, que estoura, possui, em alguma medida, uma dose de delírio, desvario. Com isso, este capítulo, *Aclimatar*, que tem na variação seu ponto de chegada, abre alas ao capítulo *Partir*. Para tal, antes, percorre-se uma tessitura de aula no próximo capítulo – *Contingenciar*.

2.13 A conversa entre os romances: modos de escrita em movimento

Diante de provocações mútuas, um romance faz o outro falar: o que *A montanha mágica* diz sobre *aclimatar* mobiliza *Grande sertão: veredas* a declarar alguma outra coisa; conversação que se dá em vias divergentes. Isso não no sentido de discordância, dissenso, mas de uma diferença de asserções. Posicionados em paralelo, os romances não afirmam as mesmas coisas; unem traços díspares sobre um mesmo assunto, sendo uma escrita, aqui, acionada pelo outra.

A aclimatação na montanha atiça paisagens do sertão, o que não se dá em relação direta, pois não há um movimento de *aclimatar* nesta outra espacialidade. A força-Riobaldo não procura *aclimatar-se* ao ambiente e, a despeito disso, há um contágio com esse território. "Respirar é que era bom, tomar todos os cheiros. Respirar a alma daqueles campos e lugares" (ROSA, 2001, p. 340).

E deu daquele vento trazedor: chegou chuva. A gente se escondendo, divididos, em baixo dos pequizeiros, que tempestava. Dormir remolhado, se dormia, com a lama da friagem. De madrugada, depois, se achava era pé de onça, circulando as marcas. E a gente ia, recomeçado, se andava, no desânimo, nas campinas altas. (ROSA, 2001, p. 388).

Além de um atravessamento corporal com o ambiente que se faz sentir, a própria andança errante não dá chance para a composição de força-jagunços se acostumar ou se ambientar. Coabitar essa flutuação não autoriza apego, o que vai de encontro a um ato de *aclimatar*; trata-se, com efeito, de um *aclimatar* às avessas.

Após essa primeira rodada exploratória dos romances, arremata-se a extração que se faz deles. Para captar alguma coisa que se passa em movimento, lança-se mão de algo também em movimento; miramos a temática da aula a partir de outro lugar no qual transcorrem ações – aqui, a abordagem da matéria-prima eleita é feita considerando-se modos de escrita.

A literatura entrega frases, texto, em uma determinada montagem, um estilo – existe uma *maquinaria* em jogo, para usar um termo recorrente de Deleuze e Guattari (2012b); assim, oferece seu quinhão. Não se trata de mera colagem; da solidão de palavras espaçadas, uma edição as conecta de um jeito único. Como diz Drummond (ANDRADE, 2012, p. 12):

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

A chave pode ser a costura, o modo de escrita, as palavras falando umas com as outras; para tanto, é preciso escrever: tirá-las de "um estado de dicionário" e jogar com elas; palavras existem para ganhar vida. A criação aí implicada também engloba um jogo de forças, no caso, de forças das palavras; escrever é promover infíndos encontros desse tipo.

Na trilha dessa força das palavras, Settembrini dirá: "– É preciso chamar as coisas pelos seus nomes verdadeiros, e fazê-lo energicamente. Isto fortifica e eleva a vida" (MANN, 2000, p. 85). Nesse sentido, fazemos, aqui, um esforço a fim de abarcar desdobramentos indizíveis em aula que, no entanto, não precisam, necessariamente, de um nome, mas que se diga sobre eles; isso para tornar esses não ocultos mais visíveis.

Depois de pronta, para que uma escrita entre em ação, ela precisa ser lida; passa-se, então, à leitura. "Palavras combinadas" em uma escrita são capazes de fazer explodir experimentações, o que tira a literatura de uma área morta, repisada, de certezas prontas, e a suspende em um porvir. A força de uma escrita "acorda", se levanta, sempre que é acionada – perpassada – por uma força que lê.

Afirmamos que a força que lê um romance conversa com a voz referente a esse modo de escrita, tendo em vista esse encontro de forças. Soma-se a isso um diálogo que estimulamos entre os romances, e assim se tem na conversa um operador, um eixo por meio do qual essa investigação também se encaminha.

Trata-se, portanto, de uma exploração por escritas que se falam (PALOMBINI, 2009). Interessa, por conseguinte, um jogo que há no meio, a maneira como, atrelando palavras, esses materiais causam agitações. Para tanto, não se acionam os romances por um viés de um determinado sentido, tendo em vista algo que eles "querem dizer", mas movimentando-os, captando ações se desdobrando. Trata-se de explorar, portanto, menos a literatura em si e mais um viés literário, um ambiente, um mundo, um conglomerado de forças moventes.

Como o foco não se volta a personagens nem a histórias, não se trata de empreender uma análise representacional das narrativas. A dessubjetivação das forças é operada no sentido de armar outro jogo que não o da interpretação. Não importa descrever enredos ou a totalidade das obras.

Elas são mobilizadas em traçados andantes; apreende-se o que se aviva: coisas se passando. A escrita dos romances delinea relações dinâmicas entre personagens, paisagens, ambientes. Interessa captar movências que surgem a partir desses contatos. Dedicamo-nos a perscrutar, assim, o que dizem os materiais, fazê-los falar.

Nessa trilha insere-se a prerrogativa deleuzo-guattariana de que a arte pensa ou de que há modos de pensamento na arte, o que se dá por sensações (DELEUZE; GUATTARI, 2010)⁴¹. Como enuncia Paola Zordan (2005, p. 262), "[...] antes de ser matéria para conceitos ou estabelecer funções dentro de um plano de referências, a arte é o plano de pensamento traçado pelas sensações". Abordamos, assim, uma aula imantada por modos de pensamento literários.

Afirmar que a arte pensa, no caso de um modo de escrita, consiste em ratificar uma montagem sensível que há ali. Por conseguinte, um esforço de pensamento, uma maquinação, uma edição, uma fabricação encontram-se envolvidas. Ou seja, existe, nessa maneira de compor, uma diligência, uma pujança impregnada. Afinal, um texto não surge do nada. Joga-se luz, com isso, na articulação que se faz para produzir esse corpo de uma escrita.

⁴¹ Temos duas produções recentes nessa linha (SILVA; 2021a ; SILVA; CINTRA; CABRAL, 2021), decorrentes de um trabalho realizado com alunos da rede pública de São Paulo, no qual realizamos uma experimentação com ilustrações do quadrinista Rafael Sica (2019), presentes no livro *Triste*.

Pode-se sentir um pensamento – ou um modo de pensamento – talhado, estampado, impresso, no modo de escrita de determinados textos. Como lembra Annita Costa Malufe (2010), segundo Laymert Garcia dos Santos (1996), ler produções de Deleuze o faz ser levado por um emaranhado de sensações, sendo que, para ele, isso importa mais do que o que dizem esses textos. Pontuamos essa experiência a fim de afirmar um modo de contato que não se pauta por compreensão, mas por absorção e impregnação, tal como relata este autor.

CAPÍTULO 3 – CONTINGENCIAR

"A verdade dessa menção, num instante eu achei e completei: e quantas outras doideiras assim haviam de estar regendo o costume da vida da gente [...]."

(ROSA, 2001, p. 422-423).

3.1 "A coisa viva" da aula

Se uma série de forças forja a aula, explorá-la significa lidar com essa ambiência, *aclimatar-se* a ela. Ocupar esse tempo-espço é um modo de povoá-lo, o que dispara um percurso, uma caminhada. Assim, em meio ao agenciamento de uma atmosfera, a aclimação mobiliza uma ação subsequente que envolve "a coisa viva" da aula.

O jogo das forças fornece à aula uma movimentação *sui generis*. Aí reside uma arte de combiná-las que vai ao encontro de uma *Arte da aula* (CORDEIRO; FURTADO, 2019). A cada vez, tal dinâmica encara determinadas agitações que se fazem no calor da hora, visto que essa própria movência é capaz de fomentar questões ali, a quente.

Apesar de um planejamento que se tenha e que se leve a esse encontro marcado, o que se passa ali *in loco* é próprio desse período. Como diz Paul Valéry "[...] a tática arruína a estratégia. A batalha que se ganha no papel se perde nos detalhes do terreno" (VALÉRY, 1935, p. 59, tradução nossa)⁴². Assim, tudo que se imagina para uma aula pode cair por terra. A viabilidade efetiva não se dá por esta via pré-fabricada, roteirizada, que só se dedica a cumprir um destino conhecido; é preciso arcar com certa vulnerabilidade e suscetibilidade.

Nesse sentido, fora o que surge nesse percurso, atravessamentos imprevistos também precisam ser enfrentados. À medida que despontam, eles cortam um seguimento em curso, agarram-se nele. Com isso, para além do que fora programado, na contramão de roteiros e planos, faz-se necessário arcar com esses desvios. Qualquer aula que, minimamente, permita esse jogo pode dar vazão a um fluxo referente à maneira por meio da qual ela se perfaz.

⁴² "Si la stratégie veut ignorer la tactique, la tactique ruine la stratégie. La bataille d'ensemble gagnée sur la carte est perdue en détail sur les coteaux" (VALÉRY, 1935, p. 59).

A despeito de esta ser uma inquietação palpável, sentida por suas vibrações, este fluxo é invisível, o que torna um tanto complexa a sua abordagem. Trata-se de uma trama cuja pulsação não é passível de ser racionalizada ou organizada de antemão. Não há um domínio sobre essa movência; ela tem vida própria: são as forças presentes que vão fornecendo contornos.

Tal trama opera na chave do agora; mais ou menos conforme o compasso da escrita de outro filósofo contemporâneo de Deleuze e Guattari. Sobre saber o que será de uma produção desse tipo antes de iniciá-la de fato, Michel Foucault adverte: "Se eu tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo" (FOUCAULT, 2010, p. 289).

Há aí um viés procedimental: como uma aula faz suas articulações e, para tanto, lida com imponderáveis. O oposto disso concerne a uma interdição, um travamento das forças; consiste em uma captura constante que se volta a um controle: uma aula que não abandona uma linha previamente projetada. Mesmo nesses casos, contudo, atravessamentos podem simplesmente se impor e adentrá-la. Como não se pode ignorá-los completamente – o que faz lembrar a fanfarra citada na conversa de abertura deste texto –, de algum jeito é preciso manejá-los.

Não se perde de vista, contudo, que aulas possuem direcionamentos a serem seguidos de acordo com uma esquematização prévia. Diante de uma interrupção desse plano, comumente haverá uma tentativa de retomá-lo por uma força-professor(a), a qual notadamente se responsabiliza por conduzir esse encontro; todavia, uma composição de força-alunos também pode requerer a recuperação do "fio da meada", de um "raciocínio condutor", esquivando desvios.

Na companhia de pesquisadores de educação em uma trilha deleuzo-guattariana, o debate em torno deste *modo* acaba por apontar a linhas molares e moleculares. Conforme as primeiras, uma aula se concentraria mais nas mãos dos professores, que, ao deterem uma autoridade, abrem ou não espaço a esse jogo coletivo – ou abrem mais ou menos este espaço (KASTRUP, 2001). Ao passo que tal jogo, sendo ele mesmo imponderável, remeteria a linhas moleculares.

Esse confronto bipartido não nos interessa revolver. Disposições molares podem propiciar disposições moleculares. E para além do molar e do molecular, a aula se costura no

meio, valendo-se de ambas as linhas em uma tessitura. À medida que as linhas se sobrepõem, nós sobreponemos a questão de apartá-las em oposição.

O termo jogo, a propósito, não é trazido à toa; é nele que a aula se vivifica. Os encontros entre forças a cada instante movem decisões de ir por aqui ou por ali conforme bifurcações, atalhos e desvios que se apresentam nesta ambiência. Tais decisões não recaem, necessariamente, sobre uma única força e ficam a cargo dela – a força-professor(a); espriam-se nas forças capazes de fazer cortes, interrupções, intervenções, sendo que essas não se encerram em uma composição de força-alunos. Está em questão uma série de forças de diversas naturezas: uma luminosidade que invade a sala, um aroma que arrebatava o olfato etc.

Na trilha dessa trama, Tomaz Tadeu (2007), em *Político*⁴³, fornece uma série de indicações pontuais, contundentes e ousadas sobre o que fazer não exatamente no que tange à aula, mas à prática pedagógica, à escrita – variações, enfim, do mesmo tema. Com isso, o autor tece considerações outras sobre formatos e enquadramentos. Endossam-se alguns desses itens, que ecoam por aqui: "33. Não enfileire. Descarrilhe. [...] 101. Não centralize. Distribua" (TADEU, 2007, p. 310).

Permitir ou viabilizar que, de algum modo, esse fluxo em rede opere faz a aula afirmar-se em ato, asserção esta que requer um adendo. De infinitas maneiras uma aula é capaz de se afirmar; destaca-se, com efeito, uma circunstância no olho furacão, ao vivo, na hora de o destino apresentar. Com isso, abarca-se aula como o que se dá quando as forças jogam, o que a faz afeita ao que ela move.

Uma aula pode ter preparação para se realizar, mas não ensaio. Não se ensaia uma aula tendo em vista esse fluxo porque ela se dá para valer valendo, *take* único, plano sequência dentro de seu intervalo. Já Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997) menciona que ensaia muito uma aula em outro sentido, como preparação de uma fala. Por isso falamos de uma condição-aula mirando esse tempo-espço como uma contingência.

Assim, uma aula convida as forças "a participarem da sua própria angústia" (MANN, 2000, p. 279); sendo esta uma maneira como ela se agencia, como se realiza. Corredeira de rio. Trata-se de um procedimento em aberto, de um agenciamento como modo, não fórmula. O jeito de ir fazendo caminho é, portanto, único. Funciona de acordo com determinadas

⁴³ Trata-se de um texto cujo formato é atípico em relação a artigos acadêmicos. Por isso a publicação Educação em Revista o inseriu na seção "Palavra aberta".

conjunturas; não fornece receita. Logo, se uma aula constrange pela imposição de um encontro marcado, ela também convida a integrar esse agenciamento.

A partir de nossa premissa de largada referente às forças, pode-se dizer, então, de uma tática contingente que atua no instante extremo desses encontros. Lembrando que o adjetivo contingente remete a algo que pode ou não se passar. Com isso, joga-se luz nessa movimentação que subjaz a aula. A inexatidão mencionada anteriormente está contemplada em um furor fértil: uma aula que profere sua fluência, disseminando sua força feita de forças.

Desse *take* em plano aberto nos aproximamos desse movimento, trazendo-o para perto. Dessa maneira, essa tática contingente pode ser tomada como um modo aula; um modo possível como uma aula se desata. Havendo alguma vazão a imponderáveis, alunos e professores, como forças, ao adentrarem-na, têm de arcar com esse modo.

Uma vez que tais forças estão expostas nesse sentido, a aula como um compromisso obrigatório, precipuamente no caso do ensino na escola, também impõe essa situação; habitá-la pode ser incômodo. Logo, topar esse encontro marcado não concerne a uma deliberação que se faz impunemente; é preciso bancá-la. Em face desse modo, atrelado a um movimento de *aclimatar*, ressalta-se a possibilidade de uma aula promover um arrastão: mover as forças para outros lugares, para outros mundos, o que pode cingir, quiçá, uma eventualidade áurea.

Ainda sobre esse jogo, tomemos o termo em outro sentido e em outro momento, qual seja, após a duração desse período cessar. Findada a aula, pode-se inquirir: como ela se passou? É difícil dar-se conta de uma apreensão uma vez que se trata de dizer sobre algo movente e amplo. Contudo, pode-se enviesar a pergunta tomando a aula como um todo, em um só golpe; questiona-se, então, se ela foi potente ou não, se foi capaz de incitar sensações, pensamentos, ou não – se "deu jogo", se "funcionou" ou não. Acolhe-se, assim, esse movimento que ela perfaz – esse modo, essa trama, esse fluxo. Para seguir abordando-o, recorreremos aos romances, fazendo-os falar.

3.2 O falatório que vem dos romances: uma conversação infinita

Ao dispormos *Grande sertão: veredas* e *A montanha mágica* lado a lado, pode-se ouvir um falatório que vem daí. A ocasião de aferição da temperatura, como dissemos, fornece assunto aos internos. Não obstante, muito além dessa pauta, o que as pessoas mais fazem na clínica e nos arredores é conversar. As vozes de Hans Castorp e Joachim outrossim

se fazem ouvir. Mesmo quando o primeiro estava acamado, "o primo entrava de novo no quarto de Hans Castorp, para contar algumas coisinhas que lhe tinham despertado o interesse durante a caminhada" (MANN, 2000, p. 260).

Há conversas se passando o tempo todo, em todos os lugares. Algumas parecem não acabar mais; são exaustivas. Os participantes envolvidos se perdem, entretanto não desistem; vão ao limite. Em muitas dessas conversas, as pessoas chegam bem e aí ficam transtornadas com o que se passa. Das vozes – essas forças sonoras –, os efeitos. "E o som dessa voz lhe descia docemente pelas costas, fazendo-o estremecer" (MANN, 2000, p. 294). No universo do sanatório, o que as vozes vão produzindo participa de modo ativo do que se passa imediatamente a seguir com as forças que as proclamam e, em um espriamento com o passar do tempo, afeta ainda outras forças.

Muitas vezes, o que é proferido por essas vozes vai alcançando a força-Hans Castorp de um modo ímpar. "O palavrório excitante penetrava o pobre Hans Castorp até a medula" (MANN, 2000, p. 187). A certo ponto, o próprio jovem afirma que "ali em cima" essas vozes "batem" de outra maneira. Ou seja, a experimentação em curso interfere nessa audição, pondo em perspectiva o contato com tais vozes, as quais ganham outras notas, outros gostos, outros ares, na medida em que estão envoltas em uma aclimatação.

Assim como a conversa está na ordem do dia na montanha, ela permeia o convívio entre os jagunços no bando de Riobaldo e, com isso, os conecta pelos acampamentos entre os combates. "Serra acima, fomos. Ao no galope, cada um engulia suas palavras" (ROSA, 2001, p. 314). Assim, a força-Riobaldo (ROSA, 2001, p. 201-202) posiciona-se em meio a conversas.

Com os casos, que todos iam contando, de combates e tiroteios, perigos tantos vencidos, escapulas milagrosas, altas coragens... Aquilo, era uma gente. Ali eu estava no entremeio deles, esse negócio. Não carecia de calcular o avante de minha vida, a qual era aquela.

Aves também conversam no sertão. "A diversos que passavam abandonados de araras – araral – conversantes" (ROSA, 2001, p. 329). "De repente, com a gente se afastando, os pássaros todos voltavam do céu, que desciam para seus lugares, em ponto, nas frescas beiras da lagoa — ah, a papeagem no buritizal, que lequelequêia" (ROSA, 2001, p. 63).

Até mesmo uma casa pode-se ouvir. "Casa dos Tucanos aguentava as batalhas, aquela casa tão vasta em grande, com dez janelas por banda, e aprofundada até em pedras de piçarrão

a cava dos alicerces. *A Casa acho que falava um falar – resposta ao assoviado* – a quando um tiro estrala em dois, dois" (ROSA, 2001, p. 369, grifo nosso).

Essas e outras vozes dispostas a conversar são mobilizadas por uma voz: a voz de Riobaldo, que, ao se valer de outras para tecer a narrativa, multiplica os dizeres. Ao fazê-las falar, arma um entremeio coletivo que fala e, assim, traz um "maço de estórias" alinhavadas (ROSA, 2001, p. 137).⁴⁴

"Cacei de escutar os outros" (p. 271). "Que eu dizia e pensava numa coisa, mas Diadorim recruzava com outras" (p. 300). "Gostei, em cheio, de escutar isso, soprante" (p. 103). "Não, hem, clamei – que como um sino desbadala: – 'Discordo'" (p. 98). "Estavam escutando sem entender, estavam ouvindo missa" (p. 277). "Pensei que Diadorim estivesse em voz de alcance" (p. 306).

Assim, Riobaldo repassa sua trajetória em uma sucessão de falas por meio das quais vai inquirindo a si mesmo, mas não só. Segue resgatando passagens, cerzindo pedaços apartados da vida. Em um sobrevoos por suas palavras, é possível apanhá-lo dizendo: sobredito, entredizer, refalou, reperguntando.

Capta-se dessa fala, que constantemente trata de falas, um viés performativo; há uma indiscernibilidade entre fala e ação: o ato de falar é a própria ação. Ao mencionar o que vai fazer, ele já está fazendo. Riobaldo faz suceder em ato aquilo de que fala. "Ou conto mal? Reconto" (p. 77). "Revirei meu fraseado" (p. 209). Seguindo nessa direção, além de o romance constituir-se de uma só voz, esta *versa sobre conversa*.

"Queria conversa, me chamava; eu tinha de ir – ele era o chefe" (p. 203). "Zé Bebelo foi começando a conversar comprido" (p. 277). "Ladeei conversa" (p. 199). "Mas gostava de conversar, contava casos. Altas artes de jagunços – isso ele amava constante – histórias" (p. 127). "A roubo, estive perto de Diadorim, quase só para espiar, quase sem a conversação" (p. 368). "Também, logo depois, depois de muitos silêncios e poucas palavras, Marcelino Pampa resolveu que, de tarde, nossa conversa ia ter repetição" (p. 102). "Quem vai morrer e matar, pode ter conversa?" (p. 219). "Desde, no sereno da noite, não se conversou mais, não me recordo" (p. 300).

⁴⁴ Novamente, as citações a seguir, que apresentam apenas a numeração da página, são todas retiradas de *Grande sertão: veredas* (ROSA, 2001).

3.3 Território da fala: a conversa da aula

Sobressai nesses modos de escrita uma prática comum: a narrativa de Riobaldo é carregada de conversas e a ambiência do sanatório contém conversas a todo o instante. Reunindo os romances, um faz ver no outro o vulto e o impulso que essas enunciações tomam. No alto da montanha, diálogos quase ininterruptos chamam atenção à falação ambulante pelo sertão e vice-versa.

Além dessas conversas, há outra correndo em paralelo. Pode-se dizer que, ao percorrer esses romances, uma força-leitora, ou uma força que lê, conversa com esses modos de escrita. No caso de *Grande sertão: veredas*, ela se dá diretamente com a voz de Riobaldo, não tem intermediário. Tal conversa acompanha a que ele realiza com um interlocutor.

Já no romance da montanha, a força-leitora conversa com um narrador em terceira pessoa que apresenta a saga de Hans Castorp, dando voz a ele e a outros para contar a história. Por ser onisciente, contudo, esse narrador, como uma força, adentra pensamentos e sensações da força-Hans Castorp, o que faz com que essas forças se mesquem. Ou seja, o narrador é via de acesso ao jovem.

Em boa parte, ambos os romances trazem conversas e passagens narradas a quente, com o ponteiro do tempo no agora, o que posiciona os enredos em seu desdobrar – nem antes nem depois. Por mais que quem narre já saiba, de antemão, como as histórias terminam, é curioso notar como há nesses modos de escrita uma espécie de manobra por meio da qual o que é contado se passa na iminência do instante seguinte.

Pontua-se, portanto, que parte considerável desses trajetos é trazida no cerne do que se passa. Com isso, esses modos de escrita resguardam, em parte de sua extensão, o deflagrar dos fatos. Fazemos esse realce a fim de indicar que sentir essa "temperatura de momento" é importante na medida em que exalta um jogo de forças conforme ele se dá. Os diálogos constantes também aquiescem às escritas nesse sentido – e as aquecem –, conversas que propiciam um cheiro de hora fresca, promovem uma aderência contígua ao presente. Outras falas, em outra conversa, outrossim, o fazem: falas em aula.

Precisando um pouco mais, no caso d'*A montanha mágica*, com exceção da parte derradeira, a história é contada como se ela se passasse no presente. Já em *Grande sertão: veredas*, o tempo varia conforme o fluxo de pensamento da voz que narra. Apesar dessas idas

e vindas digressivas, destaca-se uma parcela considerável do enredo em que batalhas, conversas e percursos tramam-se *ao vivo*.

E ainda que seja uma recontagem, a narrativa não possui tom pretérito nem acento remoto, distante, longínquo. Ao contrário: revigora com frescor momentos dessa trajetória. De acordo com outra narrativa que se produz pela voz – uma aula –, também reside nela um frescor pela mesma razão; porque ela "se faz à medida que se faz". No mais, em linhas gerais, o romance do sertão faz referência a dois tempos distintos: aquele em que se passaram os fatos, que é retomado no calor dessas horas, e aquele em que Riobaldo os narra.

A oralidade em *Grande sertão: veredas* é de um matiz muito distinto em relação à presente n'*A montanha mágica*. A despeito disso, a fala sobressai nesses modos de escrita como uma força movente. Se, no transcorrer dos romances, fala-se o tempo todo – e, no âmbito da montanha, o que mais se faz é conversar –, o disparo dessas vozes arma um terreno de contatos; instala-se um território da fala, e uma aula pavimenta-se também nessa via. Em outras palavras, ao articularem muita movimentação via fala, essas escritas misturam-se à aura oral de uma aula.

Como se verte uma aula, afinal? No "espremer na franca fala" (ROSA, 2001, p. 364). Conforme pontua Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997), uma aula implica vocalizações. Se ela se dá precipuamente por via oral – em refutações, confirmações, hesitações, interjeições, bocejos, balbucios, gaguejos – eis aí uma conversa, "a conversa da aula". De acordo com essa teia vocal, para além de uma força composta de forças, a aula pode ser tomada como uma fala feita de falas, interposição de vozes diversas. Falas audíveis, partilhadas, coletivas, falas sem som, reservadas, para si, falas-pensamento.

Uma aula consiste em "inventar conversação" (ROSA, 2001, p. 430). Para além disso, no entanto, conversações variadas percorrem a aula. Nessa trilha, a respeito de conversa, o *Dicionário das ideias feitas em educação* (AQUINO; CORAZZA, 2017, p. 38) diz: "Deixemo-nos de conversa. (Uso gentil.) Parem com a conversa! (Mais rude, um pouco.) Calem a boca! (Usual.)".

Uma aula pode manter-se aquecida nas idas e vindas de diálogos. Não obstante, nas idas e vindas de muitas forças. Assim, uma conversa implica um estado: um estado de conversa. Quando alguém afirma estar *no meio de uma conversa* e, por conta disso, recusa qualquer chamado, tal estado se comprova. Ocupar-se dele significa estar em meio a uma

situação, o que assevera um envolvimento. Habitar o meio, presentificar-se neste lugar efêmero, atentar a ele, é fulcral à aula.

Nesse sentido, a "conversa da aula" faz um chamado à iminência desse desenrolar, visto que demanda que as forças estejam sempre prontas a reagir, a posicionarem-se a cada instante; em suma: não há paz para as forças presentes em aula. Quando "se perde o fio" ou ocorrem quaisquer escapismos, por vezes, uma voz de recaptura proclama (na trilha do dicionário citado): *Presta atenção na conversa*. Diante de uma aparente dispersão, tal palavra de ordem confere a presença nesse estado. No mais, uma força-professor(a) e uma composição de força-alunos mesclam estados de atenção; pode haver instantes em aula em que se escuta distraidamente, em que se ri em atraso.

Por mais que um sinal como esse seja efetuado – e comumente, no plano pedagógico, o é –, escapar é fatal. Incontornável. Ter forças reunidas leva à possibilidade de tantos encontros que, para além da conversa coletiva da aula, do que se fala para todos nessa ambiência, pode haver outros contatos: conversas paralelas, comentários ao pé do ouvido, flertes entre forças, bilhetes que correm de mão em mão, ligando o emissário ao destinatário.

Entre chegadas e partidas, dentro de um intervalo, tudo é meio. Do começo ao fim, sempre se está em meio à conversa da aula. "[...] O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 2001, p. 80). O meio é onde movimentações se dão. Por conseguinte, ele impera; tudo em aula é meio. Forças encontram-se nesse lugar não exatamente localizável em coordenadas precisas.

Aproximando conversa e aula, há, em meio a ambas, a condução de uma narrativa. Segundo a força-Riobaldo (ROSA, 2001, p. 200):

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.

Tal qual uma conversa, uma aula requer algum esforço para se articular e executar um entrecruzamento semelhante a esse. Pode ser requerida a feitura de um balanço, um "balancê". Circunscrever uma aula pelo ato de uma conversa – ou em uma conversa em ato – torna mais fácil conjecturar um jogo de forças na medida em que se evidencia uma mediação entre elas. Uma força faz aliança com outra: se relaciona, entra em contato. Nesse sentido, algo dito uma primeira vez pode aparecer de outra maneira, adiante, em outra voz. Nessa dinâmica, uma força também fala pela outra.

3.4 Forças intercessoras: uma força que fala por outra

Algumas das forças que vão para uma aula convocam outras a adentrá-la, integrá-la. Estamos falando de materiais pré-selecionados: um texto, uma imagem, um objeto, uma canção, uma obra de arte, um experimento químico. Uma força se vale de outra, acionando-a, "fazendo corpo com" ela, para dizer alguma coisa.

Logo, não se entra em contato com quaisquer outras forças para além daquelas já presentes em aula, mas com algumas específicas: aquelas que são evocadas, as quais podemos chamar de forças intercessoras. Mobiliza-se, assim, a perspectiva deleuziana de intercessores (DELEUZE, 2010, p. 160), a partir da qual fazemos essa qualificação.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.

Nesse sentido, segundo Jorge Vasconcellos (2005), os intercessores remetem a encontros capazes de mover e forçar o pensamento, sendo uma noção fulcral na *démarche* deleuziana ao propiciarem relações e criações. Por essa noção, miram-se encontros. Considerando a aula uma fala que se vale de outras falas, em meio a elas, forças intercessoras assistem essa feitura de caminho.

Por meio dessas falas, podem-se percorrer grandes distâncias nesse intervalo temporal e chegar a lugares inimagináveis. Lembrando que uma citação de um(a) autor(a) pode "casar", "funcionar" bem, "dar jogo" em uma determinada condição-aula e não em outra, a depender de cada armação em curso. "O rumo das coisas nascia inconstante diferente, conforme cada vez" (ROSA, 2001, p. 91).

O uso do termo por Deleuze no plural não é à toa; uma multiplicidade envolve a perspectiva dos intercessores. Uma proposição, *grosso modo*, não remete a algo único, original; uma fala de um autor, de uma autora, costuma trazer referências a reboque, as quais oportunizaram tal produção. Como indica Tomaz Tadeu (2007, p. 310): "Se perguntarem quem disse, rebata: disseram", o que confirma essa nuance coletiva atrelada a uma voz.

A dupla de autores (DELEUZE; GUATTARI, 1995) assevera a necessidade do múltiplo. Nesse sentido, na esteira da pesquisa acadêmica, Cintya Ribeiro indica que "a

multiplicidade não seria mero conceito designativo de representação de fenômenos, mas se materializaria no próprio modo como forjamos problemas e a eles nos endereçamos" (RIBEIRO, 2016, p. 72). Multiplicidades são, portanto, procedimento, prática, estratégia.

Tanto a perspectiva de forças intercessoras como a de uma força que fala por outra estão presentes em *Aula com...* (AQUINO; HEUSER; CORAZZA, 2018), livro que reúne 13 ensaios de pesquisadores que propõem aulas com Deleuze, Guattari, Foucault, Valéry, Maurice Blanchot, Jacques Derrida entre outros. Para desenvolver a proposta, os autores valem-se de alguns elementos. Na "Aula com... Félix Guattari" (RIBEIRO; VINCI, 2018), por exemplo, este elemento é um filme. Ao direcionar tal dinâmica, essa produção coletiva mostra tessituras que podem ser feitas ao se pensar uma aula com determinados acionamentos. Vale acrescentar que muitos dos autores são professores, o que redimensiona os escritos do livro.

Uma força que se vale de outra ocorre quando a professora Cleonice Berardinelli declama Fernando Pessoa, cena registrada no documentário *Cleo* (2019). A elegância e a tenacidade das palavras proferidas oferecem uma amostra das aulas de outrora. Cleonice Berardinelli, que tanto repetiu os versos em sala, passou a fazê-lo para além desse local: vida afora. A partir do trabalho em classe, os poemas espraíram-se pelo mundo, chegando a outro registro, o cinema. Nesse documentário, os versos eternizam-se nessa voz.

Fato é que algo ocorre quando a professora Cleonice declama Fernando Pessoa, entre outros autores – afirmativa avalizada por depoentes do filme⁴⁵. Zuenir Ventura, que foi aluno da professora e gosta de frisar que continua sendo aluno e não ex-aluno, declara que não conhece ninguém que declame poema como ela ou melhor do que ela. "A Cleonice, mesmo declamando um poeta, um poema ruim, o poema vira bom na boca de Cleonice. [...] Então não só a magia da poesia em si, mas a magia dela declamando" (CLEO, 2019, informação verbal).

Para uma entrevistada não identificada no documentário, que também foi aluna, "A Cleonice sempre foi uma professora notável, uma professora inesquecível. Acho que a primeira coisa muito impressionante era a voz, a enunciação dela, a maneira de dar aula, a clareza..." (CLEO, 2019, informação verbal).

⁴⁵ A transcrição das falas dos entrevistados do documentário *Cleo* pode ser acessada em: http://cdn.avivavod.com.br/vodlab/pt/dialogos/50741_legendagem_cleo.pdf. Acesso em: 27 dez. 2022.

Adriana Calcanhoto, outra depoente do filme, reitera:

Eu acho que a maneira que ela lê poesia muda o mundo, muda tudo, porque ela lê um poeta com o qual ela lida há cinquenta e cinco anos dando aula sobre aquilo, sabe de cor. E de vez em quando ela vai dizer aquele poema e ela diz, e ela leva um susto como se ela estivesse lendo pela primeira vez. Isso por quê? Porque ela está lendo pela primeira vez. Só isso o mundo já mudou. (CLEO, 2019, informação verbal).

A composição de palavras de Pessoa, no caso, ganha uma roupagem, uma vestimenta. Por mais que uma declamação externalize em termos fônicos os componentes sonoros de um poema, há um modo sem-par quando elas são proclamadas por essa voz. Existe uma maneira de passá-las ao ar. Já não se trata do poema nem da fala; outra coisa subsiste nesse disparo no qual a professora faz viver uma vez mais a escrita que um dia o poeta registrou. Indicamos, assim, uma possibilidade de afirmar uma força que se vale de outra.

Forças intercessoras referem-se, enfim, a quaisquer entradas mobilizadas a participar desse encontro marcado, o que inclui vertentes que esta própria movimentação pode suscitar. Comumente, a movência da aula requer, para seguir tecendo sua teia, que se puxem linhas de memória, buscando informações, fatos, dados. A partir dessas ligações, que se fazem arraigadas a um fluxo, atracadas a discussões, evocam-se outros tempos, conectando o que fora visto, vivido.

À vista disso, ao irem para essa experimentação, corpos levam consigo um baú intangível, incalculável. Riobaldo afirma: "conforme estou vivo lembrado" (ROSA, 2001, p. 389); e diz também: "para Zé Bebelo, melhor minha recordação está sempre quente pronta" (ROSA, 2001, p. 94). Uma releição basta para que alguma memória que habita um corpo se faça quente, pronta e viva – acessível e disponível a jogar, compor, encontrar.

Ou seja, é preciso um estímulo para acioná-la. Assim, muitas vezes, na ocasião de aula, com tantas forças dispostas e minimamente atentas, essa cena se repete. Com isso, é curioso pensar que não se acessa a totalidade da memória de um corpo, consciente ou racionalmente; com efeito, nem se sabe da sua dimensão.

Algo que trisca esse corpo-pensamento, por um contato, faz com que ele se encontre com algo que nem "se lembrava mais de se lembrar". Essa reativação com ares mágicos também perpassa sensações, como a já citada situação da madeleine que leva o protagonista de Proust (2006) a outra dimensão.

Nesse sentido, a memória opera como uma ilha de edição (SALOMÃO, 2007, p. 43): traz, ao momento presente, "*takes*" arquivados para serem remontados conforme alguma

demanda. Assim sendo, ela é capaz de embaralhar o tempo, aproximar eventos distantes cronologicamente, trocar suas ordens. Ao mesmo tempo que pode confundir, também reimprime narrativas. Riobaldo dirá: "[...] tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data" (ROSA, 2001, p. 114).

Também tencionamos falas entrecruzadas no trato com os romances – uma força que fala por outra. Por uma dupla vazão, a correnteza das palavras do sertão e da montanha alcançam-se na operação desta tese, sendo que cada escrita traz determinados aspectos. E, para além do que cada uma apresenta, interessa a conversa entre elas, o jogo que jogam juntas, o jogo *Montanha mágica-Grande sertão*. A natureza, o clima e o tempo no modo da montanha vão rebater no modo do sertão, que, por sua vez, diz disso de outro jeito.

Ao reunir as obras, a experimentação dessas escritas considera a propagação de uma na outra: como *A montanha mágica* mobiliza e convoca *Grande sertão: veredas* e vice-versa. Esse acionamento relaciona-se com essa outra conversação, afinal uma aula costuma levar vozes referentes a textos, materiais, autores, ao seu encontro marcado a fim de colocá-las para falar, na promoção desse palratório.

Diante do que se aventa em uma aula, há o que as forças falam e o que calam, os ditos e não ditos, o que se partilha e o que se guarda; o não dito percorre as margens do que é dito. Assim como perguntas podem ser feitas, há também lacunas, o que se deduz e o que fica no ar. Como diz Riobaldo: "Mas, pelo que não disse e disse, tirei por tino" (ROSA, 2001, p. 272).

Para além de toda essa falação, uma aula também se faz em trechos sem fala: no eclipse das vozes. Quando elas ficam suspensas. Muitas vezes, se uma aula se faz intensa, carregada de forças, parece haver um preenchimento silente que fala quando há qualquer ausência de som: a voz do intervalo⁴⁶. Eis aí desvãos de uma aula. Na fuga das palavras reside o que não pode ser dito, algo para além do que se consegue verbalizar, um modo indizível presente em aula.

Tomar aula como uma conversa converge à circulação que, nela, se passa: há o que se vê, o que se ouve, o que se lê, e o que se passa sem isso, de forma oculta; isto é, há o que se confabula sem se dizer. Esses feitos incorporais, que não se materializam na fala, concentram todo um mundo outro, a cada vez.

⁴⁶ Título incidental *A voz do intervalo*, livro de Luiz Orlandi (1980), no qual o autor trata da linguagem na obra de Merleau-Ponty.

3.5 Uma conversa entre forças

Seguindo, pouco a pouco, no desvanecimento de personagens e enredos, retiramos o foco de quem fala em *Grande sertão: veredas* a fim de sobrelevar ações em curso.⁴⁷

"[Zé Bebelo] falava, horas, horas" (p. 93). "Mas Titão Passos, de arrompe, atalhou a narração" (p. 313). "Sô Candelário mais longe não conseguia de dizer, só repetia aquilo" (p. 282). "[Diadorim] falava aquilo sem rompante e sem entonos, mais antes com pressa, quem sabe se com tico de pesar e vergonhosa suspensão" (p. 171). "E rompeu fala" (p. 214). "Retomou a fraseação" (p. 240). Nas duas últimas citações nem indicamos mais os sujeitos, pois já não importa quem está falando conforme a narrativa de Riobaldo.

Eis vozes ecoando – produzidas e lançadas no espaço, cena de uma aula qualquer. Independentemente de quem as proclame, fazemos preponderar esses sons misturados, se encontrando, ganhando os ares; assim, vão se perdendo autorias, autores, quem disse o quê. Ao se dissolver quem fala, perduram vibrações do que foi dito: arremessos, lances disparados. Após as vozes cessarem e silenciarem, quiçá, conservam-se intensidades dessas conversas; efeitos que seguem um pouco mais para além delas mesmas.

Ao dessubjetivar agentes de ações, retirando um enfoque relativo a sujeitos, vozes impessoais sobrelevam-se, o que vai sendo falado perde assinatura, pois entra para compor uma trama que não é de ninguém e que se faz em conjunto. Como diz Riobaldo, "as palavras que eu falei ficaram sendo sem dono" (p. 583).

Uma conversa compartilha, portanto, desse plano que se faz por lançamentos; um lance conecta-se a outro que o precedeu e, assim por diante, em ligações que vão e voltam. Logo, uma conversa não costuma ser linear. Essa tendência, ao empreender uma costura, faz um traçado andante próprio. Uma aula vai num atarantado, "num ataranto" (p. 360). Falas são arremessos que também vão fazendo escorregar alguma coisa. Alguma coisa personalíssima.

Roubando outro termo – novamente, à moda de Deleuze –, agora, do Código Civil de 2002⁴⁸, apontamos aos direitos personalíssimos, os quais remetem a alguma coisa intransferível, que apenas pode ser exercida por alguém. Pinçamos esse adjetivo superlativo do campo do direito a fim de revertê-lo; do excessivamente pessoal vamos ao escassamente pessoal. Desarma-se a subjetividade nessa reviravolta. Ao se subtraírem as pessoas que falam

⁴⁷ Conforme apresentado em outras seções da tese, as citações a seguir referem-se a Rosa (2001).

⁴⁸ Sozzo e Miranda (2010).

em uma aula, sobrevém um momento personalíssimo, que é impessoal, pois é de todos e não é de ninguém.

A fim de tornar mais tangível esse modo aula, coteja-se uma situação específica. Às vezes uma aula engrena e dispara. Uma elaboração, já em curso, desata-se a seguir sem freio, ganhando um vulto considerável. Abre-se um vórtice por onde a aula vai vertiginosamente. Um turbilhão arranja palavras conectadas umas às outras. Frases em sorvedouro, em abismo, ficam suscetíveis ao átimo seguinte; fragilizam-se.

Nessa moção de redemoinho – termo no qual Riobaldo insiste –, forças são maculadas, impingidas, provocadas. Arma-se, com isso, uma sustentação tal como se todas as existências presentes dependessem da manutenção deste instante. Para esses momentos, Riobaldo dirá que "[...] até se carecia de respirar só por metade" (ROSA, 2001, p. 217). Diante dessa movimentação, "[...] não se tem onde se acostumar os olhos, toda firmeza se dissolve" (ROSA, 2001, p. 331).

Assinalamos essa ocasião por contraste. Uma aula não é assim sempre; nem é viável suster tamanha intensidade dentro de seu intervalo. Exatamente por isso, quando ocorre um disparo desse tipo, ele se faz notar. Uma aula em rebentação "como miôlo de formigueiro" (ROSA, 2001, p. 95), "no ferver do tiroteio" (ROSA, 2001, p. 177), "no circundar da confusão" (ROSA, 2001, p. 177).

Tomamos, aqui, turbilhão e redemoinho de uma maneira precisa: como movimentos aferentes que levam a aula adiante; o que não se alia a uma condução centrípeta. Eles são, melhor dizendo, turbilhões e redemoinhos disparatados, fora do eixo. Se for o caso de fazer menção ao fator centrípeto, ele fica por conta do arremesso das forças dentro do contorno da atmosfera da aula, no represamento deste tempo-espço. Uma agitação nesse sentido viabiliza a arena, o contato entre elas, e expõe esses encontros.

No romance, no universo do sanatório, as conversas constituem um organismo vivo: disparador de ações, cadeia de enredamentos. Em linhas gerais, algum comentário que Hans Castorp ouve em uma ligeira troca de palavras em meio a uma refeição altera completamente a atividade subsequente que ele teria. Às vezes, uma ideia o persegue há tempos; basta, então, uma informação banal, que chega em um ligeiro diálogo, para dirimir toda uma confabulação.

Em outras ocasiões, uma informação citada em um bate-papo desprezioso torna-se a resolução de um desafio que surge em uma conversa futura. Essas conjunturas em que algo

se passa por meio de conversações se multiplicam ao longo da estadia do jovem engenheiro. Evidencia-se com isso uma rede de contatos que opera nesse ambiente.

Filtra-se daí também o que se sucede a essa movimentação das forças: o falatório causa as mais diversas sensações. Com isso, o que se articula e vem à tona via fala vai se desdobrando em outros movimentos; encontros permeados por conversas são fomentadores de ações na medida em que "fazem fazer". Por aí, espreita-se, para além da "conversa da aula", a aula como uma conversa.

Nessa ocasião, os materiais, como forças, modificam-se. Karyne Coutinho (2018, p. 130-131) aborda o que chamamos de forças intercessoras e faz uma defesa acerca do conteúdo escolar nesse sentido.

Quando passa de seu estado de potência para sua colocação em ato numa aula, e por mais que seu sentido partilhado e suas palavras permaneçam reconhecíveis, o conteúdo sofre os efeitos do fenômeno didático-educativo na sua configuração improvisacional, em função dos modos como professores e alunos jogam com o saber. [...] Nesse sentido, a improvisação pode ser lida como uma forma-chave para a vitalidade da aula, deixando-a ser o que é (aqui-agora) para que possa devir outra ao mesmo tempo em que provoca devires outros naqueles que a colocam em ato.

Com isso, a autora realiza um arremate sobre a importância da improvisação ou do imprevisto em aula. A referência à leitura de poesias realizada pela professora Cleonice Berardinelli segue nessa batida de composição. De nossa parte, ao evocarmos encontros entre forças, seguimos nessa trilha.

Diante dessa comoção produzida pelas vozes no romance da montanha, afetando umas às outras, abalando umas às outras, por esses pontos de contato via fala, depreende-se que quem conversa são forças. Se antes apontamos uma aclimatação deflagrada pelo encontro da força-Hans Castorp com o campo de forças do sanatório, sublinha-se, agora, uma conversa entre forças – e não entre pessoas – que se dá nesse universo.

Tal tomada é fulcral a esta investigação na medida em que propicia fazer contato com forças outras que falam, o que se dá ao se fazer sentir. Em determinada ocasião, Riobaldo faz alguma pergunta ao buriti e ele responde⁴⁹, o que se repete de outras maneiras, outras vezes: conversas entre mundos. "Mas, passarinho de bilo no desvéu da madrugada, para toda tristeza que o pensamento da gente quer, ele repergunta e finge resposta" (ROSA, 2001, p. 44).

⁴⁹ Essa passagem encontra-se na página 325.

Apertou em mim aquela tristeza, da pior de todas, que é a sem razão de motivo; que, quando notei que estava com dôr-de-cabeça, e achei que por certo a tristeza vinha era daquilo, isso até me serviu de bom consolo. E eu nem sabia mais o montante que queria, nem aonde eu extenso ia. O tanto assim, que *até um corguinho que defrontei – um riachim à tôa de branquinho – olhou para mim e me disse: – Não... – e eu tive que obedecer a ele*. Era para eu não ir mais para diante. (ROSA, 2001, p. 304, grifo nosso).

E demos com a primeira vereda – dividindo as chapadas –: o flaflo de vento agarrado nos buritis, franzido no gradeal de suas folhas altas; e, sassafrázal – como o da alfazema, um cheiro que refresca; e aguadas que molham sempre. Vento que vem de toda parte. Dando no meu corpo, *aquele ar me falou em gritos de liberdade*. (ROSA, 2001, p. 323, grifo nosso).

O modo de escrita de *Grande sertão* insere forças de diversas naturezas em um horizonte comum, o que endossa uma conexão entre elas. Dispondo-as em horizontalidade, refutam-se ordens de importância e domínios de determinados sujeitos. Há, com isso, um deslizamento da ação de conversar; considerada precipuamente humana, no romance tal ação abarca forças outras.

Quando forças falam, está dado um jogo com outras forças com quem fazem contato; tal conversa presentifica-se em aula. Forças vivas jogam juntas uma partida que é delas, entre elas. Fragmentos teóricos de forças intercessoras misturam-se a temperaturas, cheiros, luminosidades. O próximo passo, o lance seguinte, faz-se em meio a uma sustentação nesse sentido.

Uma das situações de diálogo no romance da montanha, por vezes, se repete. A força-Hans Castorp conversa com outras forças (os amigos Settembrini e Naphta). Em muitas dessas ocasiões, essa força participa desses encontros sem dizer nada, apenas acompanha as outras duas conversarem. Conversações que, no caso, são tecidas, sobretudo, pela divergência, em debates entre pontos de vista; não predispostas ou enviesadas, portanto, a concordâncias.

Se a aula reúne forças diversas, diferentes entre si, que não dizem a mesma coisa, não operam da mesma maneira e que serão postas a conversar, eis um preâmbulo. Dessas distinções advém a possibilidade de divergências, abalos, uma agitação de ânimos, perturbações, adversidades, embates.

Com isso, uma aula tende a lidar com vertentes dissonantes, o que nos faz realçar que os encontros entre forças de que tratamos não conjecturam uma consonância harmônica. Na confluência da aula, pode haver, com efeito, uma guerra de forças, uma "[...] guerra fina caprichada, bordada em bastidor" (ROSA, 2001, p. 367).

Essa divergência constitui algo da maior importância, pois é capaz de tornar a conversa da aula uma situação intranquila – o que, por sua vez, pode tirar o pensamento de um lugar de conforto. Logo, nessa chamada a um jogo que a aula faz, enfrenta-se uma série de vertentes – outras forças, conjunturas, dúvidas –, que podem implicar um deslocamento do ato de pensar.

Posto isso, sinalizar uma conversa entre forças e não entre pessoas em aula ganha enlevo na medida em que esses modos de escrita literários apontam um campo de encontro em que coisas se passam no ato da fala e de enfrentamento, o que implica sair de um lugar confortável e ter de se haver com forças outras.

3.6 Forças em arena oral

Impera em *Grande sertão: veredas* a fala de Riobaldo. De ponta a ponta, é o narrador-protagonista que se lê e se escuta (que lemos e escutamos). Esse relato tem, portanto, um mesmo tom de voz; por mais que outras vozes sejam trazidas, elas vêm acionadas por essa. Na fala contínua, Riobaldo reporta-se a um interlocutor, a quem chama de senhor. "Com que entendimento eu entendia, com que olhos era que eu olhava? Eu conto. O senhor vá ouvindo" (ROSA, 2001, p. 163). "O senhor vá escutando" (ROSA, 2001, p. 305).

Há uma sucessiva convocação a ele. "Senhor o que acha?" (ROSA, 2001, p. 29). "O senhor concebe?" (ROSA, 2001, p. 38). "O senhor não acha? Me declare, franco, peço. Ah, lhe agradeço. Se vê que o senhor sabe muito, em ideia firme, além de ter carta de doutor. Lhe agradeço, por tanto. Sua companhia me dá altos prazeres" (ROSA, 2001, p. 41).

A força do narrador enlaça a força do interlocutor continuamente; eis a função fática da linguagem (JAKOBSON, 2008), como diria uma aula de língua portuguesa. Tal ação vai amarrando esse encontro e fazendo-o prosseguir. A força-Riobaldo alia-se à do interlocutor; mais do que isso, depende dela. Nesse sentido, uma conversa é uma montagem que vai alinhavando partes, ainda que uma ou algumas delas mantenha(m)-se muda(s), em audição.

Conforme essa interdependência entre forças, uma aula e uma conversa dedicam-se a perseguir pistas, rastrear trilhas, confabular sobre alguma coisa; daí advém uma trama de caminhos. Riobaldo (ROSA, 2001, p. 116) aponta este envolvimento que vai tecendo com o interlocutor.

[...] O senhor é homem sobrevivendo, sensato [...] me ouve, pensa e repensa, e rediz, então me ajuda. Assim, é como conto. Antes conto as coisas que formaram passado para mim com mais pertença. Vou lhe falar. Lhe falo do sertão. Do que não sei. Um grande sertão! Não sei. Ninguém ainda não sabe.

À vista disso, o romance consiste na "transcrição" dessa conversa, que só se dá graças a esta outra força com a qual Riobaldo joga e que o faz falar, ganhar voz. Só há narrativa porque esta outra força está presente o tempo todo e intervém, embora não diga uma palavra. Ou seja, o narrador reporta-se ao interlocutor, joga com ele; este, por sua vez, tem a fala subsumida. Mesmo com constantes lances retóricos e pausas, só se ouve Riobaldo falar. Por mais que seja apenas a força-Riobaldo a falar, fica implícita a atmosfera de contato com a força do interlocutor, a ambiência que o envolve; com isso, o jogo de forças está dado.

A "conversa da aula" considera todas as forças presentes, pois se perfaz com elas. Mesmo que seja o caso de uma aula exclusivamente expositiva, cuja condução fica a cargo de uma voz, esta, em seu dizer, considera outras, que se calam; esta voz, como uma força, volta-se às demais forças presentes. Logo, essa força, ao se pronunciar, contém as demais porque há, pelo menos, algum contato entre elas.

Em outras palavras, uma aula pode ocupar-se inteiramente da voz de uma professora, de um professor, que, todavia, não realiza essa produção só. Tal força leva em consideração outras forças, mesmo porque ela não programa esse encontro para si mesma ou para ninguém; há sempre um público no horizonte. Dizer que uma aula se faz em rede significa que ela vai "[...] com um prazer de companhia" (ROSA, 2001, p. 119).

Na aula, há multidão. Se uma força não faz aula sozinha, são forças outras que efetivamente a viabilizam; por isso, infere-se uma armação múltipla. Ainda que alunos possam não ganhar voz em uma determinada aula, são condição *sine qua non* para que ela se perfaça. Nesse sentido, pode haver vozes que não falam; todavia, sem elas, esse encontro não se dá.

No mais, uma conversa tal como uma aula concerne a uma prática coletiva, com, pelo menos, mais de uma força⁵⁰. Contar com outra força automaticamente faz perder o controle, pois não se sabe o que pode advir por meio desse encontro. Nessa convergência está posta

⁵⁰ É curioso imaginar como seria se, durante uma aula, fosse possível sair do próprio corpo e passear por outros. Fantasia-se a possibilidade de adentrá-los, habitá-los e, pulando de um em um, experimentar cada pensamento, o que permitiria coabitar a aula por diferentes ângulos e maneiras de sentir. Esse breve delírio atenta a agitações simultâneas na condição-aula (não à toa falamos em constelações de forças presentes em aula).

uma inexatidão pelo ineditismo. Persiste esta condição: ficar ao sabor dos ventos de uma aula que jamais se repetirá.

"O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando" (ROSA, 2001, p. 39). Cada ocasião de aula realiza uma montagem; essas combinações de forças, por conseguinte, nunca se repetem. Não há possibilidade de se ter as mesmas forças, pois elas não são sempre as mesmas. Qualquer aula é sem par. Esse vetor incontornável, todavia, não encerra a discussão ou a inviabiliza; pelo contrário, a fomenta.

Ainda sobre apenas uma voz dominar um intervalo, o próprio fluxo da aula pode incitar e provocar outras vozes a falar. Mesmo no caso em que há um acordo preestabelecido para que isso não ocorra, forças, para além de uma companhia que *só* escuta, podem ensejar dar voz a movimentos disparados: ideias, adendos, ponderações, discordâncias. Assim, o próprio jogo de forças da aula pode sussurrar no ouvido que se diga alguma coisa, em um impulso mais ou menos "irrepresável" que pede passagem para se fazer voz.

Quando isso ocorre, qualquer brecha, fresta ou deixa se faz via de entrada. Conforme o caso, nem é preciso "abrir para perguntas"; elas pululam, interrompem, antes de chegar esse convite. Aliás, quando muitas forças ensejam fala, a aula vai em "demasia de dizer" (ROSA, 2001, p. 209). Aí está uma aula em seu balcão de negociações, e ainda que elas não sejam verbalizadas, não sejam explicitamente enunciadas, tal arbitragem opera na integralidade desse intervalo.

A este ponto, faz-se necessário precisar a relação estabelecida entre falas (vozes) e forças. Toma-se o que participa e adentra uma aula como força (pessoas, sons, materiais). Algumas dessas forças se fazem ouvir presentificando-se também via falas; ao ecoarem assim nesta ambiência, elas podem, então, ser tomadas por suas vozes. Ao se manifestarem em falas, alunos são forças adquirindo voz.

Em vista disso, as vozes são forças ganhando um tipo de corpo – um corpo vocal –, passando a se fazer presentes de outra maneira. A narrativa do sertão, a certa altura, remete a "uma voz de pouco corpo" (ROSA, 2001, p. 315). Vozes com mais e menos corpo se encontrando: eis uma aula.

Está em jogo, contudo, uma conversa entre forças e não entre pessoas. Com isso, essa "conversa da aula" tece sua trama com vozes em sentido literal e também com forças que ganham voz ao se fazerem sentir e não meramente ouvir, o que flerta, de alguma maneira,

com o que se passa entre Riobaldo e o buriti, e o riacho, e o vento. Vislumbra-se um outro modo de escuta, no qual a audição se expande em sensibilidade.

A temperatura, no caso, é uma força que, ao se fazer notar no encontro com outras forças, ou ao variar, fala, apresenta-se. Em vista disso, uma aula compõe-se de forças que têm voz *ipsis litteris* ou não. Compete a quem a está habitando ouvir essas vozes e lidar com essas forças que não falam literalmente, porém se fazem sentir; aí está mais uma vertente de uma dimensão sensorial.

Ao concentrarem forças diferentes, vozes entram em aula com ritmos, entonações e ânímos distintos. Ao se entrecruzarem, modulam-se conforme vão sendo acionadas, afetando umas às outras. Uma frase proferida de determinada maneira pode mudar os rumos de uma aula: trata-se de uma questão de tom para além do que está sendo dito de fato. "[...] Ele perguntou, com voz cheia, em beleza de calma" (ROSA, 2001, p. 275). "Só, que eu tinha pronunciado bem, Diadorim mais me disse: e que tinha sido menos por minhas tantas palavras, do que pelo rompante brabo com que falei, acendido, exportando uma espécie de autoridade que em mim veio" (ROSA, 2001, p. 293).

Há infinitas nuances no jeito de dizer, no que tange a ênfases, por exemplo. Tais modulações das falas incidem diretamente na "conversa da aula". Dessa maneira, o que é dito e como é dito – forma e conteúdo, se quiser – constituem um só lançamento. Não se separam; fazem-se em arremesso único. Não se para uma aula para se analisar o que foi dito, neutralizando a maneira como isso foi feito. À montagem do jogo da aula, o que importa é o encontro entre lances, e esses se dão em um só golpe.

A atuação das falas se faz somada à prosódia em aula. Sejam quais forem seus aspectos característicos, ao integrarem este encontro marcado, vozes estão no jogo. Uma aula é uma circunstância na qual vão sendo depositadas jogadas de voz. Essa adição contínua, que, inclusive, pode ser de uma mesma força que fala, move uma confecção nessa ambiência.

Essas maquinações orais também são afetadas por essa condição-aula. Conforme uma força-professor(a) traz à tona um assunto – tateando-o e lançando-o aos ares –, nota, em algum grau e de alguma maneira, o envolvimento de parte das forças presentes. Sentir a "temperatura da água" da aula afeta a continuidade da tessitura desta fala – isto é, como ela vai sendo manejada. A partir do seu corpo, a força-professor(a) realiza essa produção oral – corpórea, corporal, portanto – conectada a outras forças.

Na esfera da aula, as forças estão em arena oral; podem ser sentidas, além de convocadas e instadas a falar. Isso porque um fluxo pode instigar tal ato, sendo também muito comum se lançar mão de dinâmicas que pedem participação e resposta. Assim, uma aula vai chamando, evocando forças e vozes. Existe um não saber, um mistério em se fazer essas passagens. Entre uma palavra e outra pode afluir alguma coisa – ou nada – a depender da conjectura das forças.

Inspirados em um diálogo com a escrita de Guimarães Rosa (não especificamente em relação a *Grande sertão: veredas*), Julio Groppa Aquino, Sandra Mara Corazza e Máximo Daniel Lamela Adó (2018) tratam de um canto em aula, um canto do professor. Com isso, abordam uma poética possível do ato, da experiência e da própria existência docente.

Para o trio de autores, na esteira de uma armação com Gaston Bachelard, haveria na prática docente ou no agir poético da docência "uma imprevisibilidade radical da palavra, a qual faria com que a cruzada discursiva cotidiana encontrasse um ponto de suspensão temporária, facultando aos que partilham do ato pedagógico uma experiência de liberdade, mesmo que fugidia" (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2018, p. 4).

Rastreamos, assim, o que pode se passar em meio à fala. Porém, a nós, nos interessa uma espécie de canto cruzado, composição de vários cantos das vozes em aula. E se o trio de autores convida a seguir *Por alguma poética na docência: a didática como criação*, tencionamos possibilidades em aula tendo em vista forças-pensamento.

3.7 Jogar ao vivo em público: forças pensando em voz alta

"O senhor me releve tanto dizer."

(ROSA, 2001, p. 80).

Estas jogadas orais podem ser tomadas como tessituras de pensamento que as forças vão trazendo via voz; o que as torna – nesses instantes – forças-pensamento. Com isso, uma fala pública nessa ambiência compartilha a feitura de um pensamento que vira voz ao vivo – ou, se quiser, o que há aí consiste em um pensamento em viva-voz. Destaca-se, portanto, uma criação que se produz no dizer.

Essa produção no dizer tem alguma ligação com uma prática cotidiana, que se dá quando alguém afirma que está "pensando alto" – pensando em voz alta. No caso, está em jogo um pensamento que se realiza por meio da fala – falando –, o que requer foco e concentração. Essa associação ajuda a tangenciar esse movimento das forças.

A fim de realizar uma abordagem nessa direção em aula, reunimos falas de Riobaldo que operam nesse sentido⁵¹. Dessas passagens, ressaltam-se, movimentações *in loco*, as quais contêm ligações com aquelas que podem se fazer em aula. Optamos por dividir esses acionamentos em uma tríade de arranjos, que tratam de: a) uma vida própria, b) um jogo, e c) um esforço. Para tanto, foram consideradas menções a pensamentos de modo geral, a ideias, a pensamento e ideias, e ao ato de pensar.

Vida própria

Nas passagens seguintes, o pensamento e o pensar serpenteiam; são da ordem de um desassossego, têm vida própria. "As coisas que eu nem queria pensar, mas pensava mais, elas vinham" (p. 224). "Mas o sarro do pensamento alterava as lembranças [...]" (p. 252). "Me salvei por um espetar de pensamento" (p. 341). "Sertão. Sabe o senhor: sertão é onde o pensamento da gente se forma mais forte do que o poder do lugar. Viver é muito perigoso..." (p. 41). "O Hermógenes, um homem existente encostado no senhor, calado curto, o pensamento dele assanha – feito um berreiro" (p. 223).

"Zé Bebelo me alumiou. Zé Bebelo ia e voltava, como um vivo demais de fogo e vento, zás de raio veloz como o pensamento da ideia [...]" (p. 326). "Tanto mesmo que eu não queria ter de pensar naquele Hermógenes, e o pensamento nele sempre me vinha, ele figurando, eu cativo. Ser que pensava, amiúde, em ele ser carrasco, como tanto se dizia, senhor de todas as crueldades" (p. 248).

Tais disparos orais de Riobaldo condizem com possibilidades da ação de pensar em aula e com pensamentos que nela despontam. Um pensamento que vem, que altera as lembranças, que espeta, que salva. Lugares em que o pensamento se forma forte. Um pensamento veloz, um pensamento que assanha.

"Eu não queria conversa, as ideias que já estavam se acontecendo eram maiores" (p. 211). "Só que a ideia boa passou muito fraca por mim, entrada por saída. Fiquei foi querendo ouvir e ver, o que vinha mais. Demarcava que iam acontecendo grandes fatos" (p. 279). "Abri

⁵¹ Como em seções anteriores, as citações a seguir são de *Grande sertão: veredas* (ROSA, 2001).

ouvidos. Ideia me veio que ia valer vivo o que ele falasse" (p. 285). "Uma ideia tão comprida" (p. 381). "[...] Antes era uma certeza que minava fininha, de dentro da ideia da gente, sem razoado nem discussão" (p. 235-236). "[...] Naquela hora as ideias nossas estavam descompassadas surdas, um do outro a gente desregulava. E o tom mesmo de sério que ele impunha rumou meu pensamento para outros pontos [...]" (p. 549).

Nessa sequência abarca-se a referência à ideia como um sinônimo de pensamento. Posto isso, Riobaldo afirma pensamentos em processo; pensamentos que passam em diferentes intensidades e instigam, pedem mais; pensamentos que vêm, pensamentos compridos, pensamentos vertendo-se e que descompassam, desregulam, se espriam.

Jogo

Nestas próximas passagens, uma força e o pensamento tomam-se mutuamente. "Disso eu fiz um pensamento" (p. 373). "Tudo tão aos traques de-repente, não sei, eu nem acabei o relance que me arrepiou minha ideia [...]" (p. 291). "Por tudo, réis-coado, fico pensando. Gosto. Melhor, para a ideia se bem abrir, é viajando em trem-de-ferro. Pudesse, vivia para cima e para baixo, dentro dele" (p. 37)⁵². "O que me agradava era recordar aquela cantiga, estúrdia, que reinou para mim no meio da madrugada, ah, sim. Simples digo ao senhor: aquilo molhou minha ideia" (p. 137). "Ah, porém, estaquei na ponta dum pensamento, e agudo temi, temi" (p. 103). "Aquele Antenor já tinha depositado em mim o anúvio de uma má ideia: disidéia, a que por minhas costas logo escorreu, traiçoeirinha como um rabo de gota de orvalho" (p. 194).

A voz de Riobaldo indica a possibilidade de se produzir um pensamento; aponta um pensamento que arrepia e que se faz sentir. Trata também de como é possível atizar o ato de pensar e de como tal ato pode ser transtornado por uma lembrança, o que remete, uma vez mais, à madeleine de Proust. Trata ainda de como um pensamento impacta e faz depósitos de sensações.

Esforço

Por fim, as passagens seguintes cercam a investida de um esforço. "Digo ao senhor: nem em Diadorim mesmo eu não firmava o pensar" (p. 196). "Zé Bebelo ido, sei lá bem porque, tirava meu poder de pensar com a ideia em ordem" (p. 300). "Aí eu não devia de

⁵² Essa passagem indica Riobaldo "pensando alto".

pensar tantas ideias. O pensar assim produzia mal – já era invocar o receio. Porque, então, eu sobrava fora da roda, havia de ir esfriar sozinho" (p. 361). "Quanto mais ando, querendo pessoas, parece que entro mais no sozinho do vago...' — foi o que pensei, na ocasião. De pensar assim me desvalendo" (p. 304).

"Tem cisma não. Pensa para diante" (p. 623). "A um jeito de se escapar dali, a gente, a salvos? Zé Bebelo era a única possibilidade para isso, como constante pensava e repensava, obrava. E eu cri" (p. 371). "Mas, os chefes cabecilhas [...] cada um conspirava suas ideias a respeito do prosseguir, e cumpriam seus manejos no geral, esses com suas responsabilidades. Uns descombinavam dos outros, no sutil. Eles pensavam. Conforme vi" (p. 277). "Se via que ele pensava a curto ganho no estreito, por detrás daquele sonsar. Trabalho de ideia em aperto [...]" (p. 281). "Isto ele falou. Guardei. Pensei. Repensei. Para mim, o indicado dito, não era sempre completa verdade" (p. 165).

Levando a voz de Riobaldo para uma aula, ela indica um pensar sem repouso, que não se firma e que pode desorganizar-se. Ela pontua também que pensar demais pode fazer esquentar e, com isso, depois, é preciso esfriar. Fala ainda de um pensar sequentemente e de um pensar que joga para a frente, que trama, que requer energia, disposição; um pensar que é desconfiar.

"Veja o senhor: eu puxava essa ideia" (p. 158). "Que é que queria? Não quis o que estava no ar; para isso, mandei vir uma ideia de mais longe" (p. 198). "Osgas, que a gente tem de enxotar da ideia" (p. 223). "Repuxei ideias" (p. 246). "Para que conto isto ao senhor? Vou longe. Se o senhor já viu disso, sabe; se não sabe, como vai saber? São coisas que não cabem em fazer ideia" (p. 227). Riobaldo diz ainda sobre alguma coisa que, de fato, pode se praticar em aula: puxar, mandar vir, rechaçar, repuxar, não dar conta; esforços referentes ao pensar.

Na maioria dessas citações, Riobaldo traz lembranças que evocam o pensamento e o ato de pensar. Mas também há falas em que se nota um pensamento performativo: "É aí que a pergunta se pergunta" (ROSA, 2001, p. 126). Para além dessa dobra, ao se perseguir movimentos na fala, observa-se que reside uma inquietação na força-Riobaldo; a fala traciona ações de teimar, questionar, especular, inquirir.

Esses infinitivos insistentes convergem, em linhas gerais, a uma só ação: a esse ato de pensar em voz alta. "O senhor concedendo, eu digo: para pensar longe, sou cão mestre – o senhor solte em minha frente uma ideia ligeira, e eu rastreio essa por fundo de todos os matos, amém!" (ROSA, 2001, p. 31).

3.8 Um modo de pensar-sentir

Esse voo rasante por essas passagens contém uma segunda intenção: realçar que esse ato de pensar não se efetua senão misturado a uma sensibilidade. Como vimos no capítulo *Aclimatar*, as falas de Riobaldo vêm carregadas de modos de sentir. Tais modos adentram esse pensamento que se tece em voz alta. Com isso, *Grande sertão: veredas* oportuniza um passo a mais para essa discussão.

"Meu coração é que entende, ajuda minha ideia a requerer e traçar" (ROSA, 2001, p. 326). "[...] Alegrias do ar em meu pensamento" (ROSA, 2001, p. 162). Uma vez que Riobaldo pensa com o corpo inteiro, ou vale-se do corpo inteiro para pensar, esse ato não se faz de maneira apartada de modos de sentir. Para brincar com uma figura de linguagem – como diria uma aula de literatura –, não há metonímia em Riobaldo: não há referência de parte pelo todo. Convocado a essa conversa com o interlocutor, ele surge em corpo, pensamento e sentidos. Esta é a força-Riobaldo pensando e sentindo.

Toda uma ambiência sensível – associada a uma aclimação e somada ao atravessamento de forças que se fazem sentir – insere certa sensibilidade na aula. Logo, se habitá-la envolve um ato de pensar, essa ação se faz entremeada a sensações. Pensar em voz alta nessa atmosfera envolve uma dimensão sensorial que é intrínseca a ela. Partindo do modo de escrita do romance do sertão, passando por essa característica do pensar em aula, eis o modo de pensamento que nos interessa na trilha deleuzo-guattariana.

A questão do pensamento cinge o trabalho intelectual de Deleuze-solo e em companhia de Guattari. Ao refratar um modo de pensar consolidado – leia-se: representacional –, a dupla faz soprar outros ares nesse ato. Embora não façam uma proposição objetiva nesse sentido, o que iria de encontro a um posicionamento mais amplo dos autores que rechaça definições herméticas, pode-se extrair da produção deleuziana e deleuzo-guattariana uma maneira de pensar que eles chancelam, qual seja, um pensar-sentir.

Nessa ação de pensar, há a implicação física de uma corporalidade que põe em jogo um corpo-pensamento, ou seja, "um pensamento sensível, uma sensibilidade pensante" (informação verbal)⁵³, sendo este ato de pensar, portanto, indissociável de uma vertente

⁵³ Formulação da Profa. Dra. Cintya Regina Ribeiro registrada em notas de aula referentes à disciplina *Pensamento, Cultura e Educação: uma Perspectiva Deleuziana*, ministrada por ela no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-FEUSP), no primeiro semestre de 2018.

sensível. Vale assinalar, contudo, que ele não se conecta a sentimentos ou a uma sentimentalidade que envolveria a subjetividade de um sujeito. Pensa-se em um atravessamento que toma o corpo inteiro; trata-se de um pensamento que pode ser sentido.

Esse entrelace de um pensamento envolto a um modo de sentir também se faz presente quando a professora Cleonice Berardinelli dá voz a versos do poema *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro, heterônimo de Fernando Pessoa ([1946] 1980, p. 146), no documentário *Cleo* (2019).

Eu sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.

Essa diferenciação entre maneiras de pensar – uma representacional, outra sensível, vinculada a Deleuze e Guattari – é importante na medida em que creditar o pensamento como um pensar-sentir desloca o jogo da aula. Se forças outras passam a ser consideradas – corpos em contato e contágio – e não apenas forças de professores e alunos, automaticamente a aula se amplia em sensações.

3.9 Contingenciar: um enfrentamento do que se apresenta

Deleuze, nas entrevistas do filme *O abecedário*, mais precisamente no verbete *P, de professor*, atenta a uma continuidade entre aulas, a uma ligação que se estende em um curso, em uma disciplina. A aula "É um espaço e uma temporalidade muito especiais. Há uma sequência. *Não podemos recuperar o que não conseguimos fazer. Mas há um desenvolvimento interior numa aula.* E as pessoas mudam entre uma semana e outra. O público de uma aula é algo fascinante" (O ABECEDÁRIO..., 1997, informação verbal, grifo nosso).

Nessa arena oral de forças, em alguns casos, o que não foi feito, não se consegue recuperar pois remete a uma articulação "quente", própria de um determinado momento. No mais, destaca-se na fala do filósofo-professor esse desenvolvimento assim mencionado e que se dá dentro desse intervalo. Isso que se passa em movimento é o que nos interessa interpelar.

O que se passa quando uma aula faz sua trama, faz correr seu fluxo? Ao reunir forças, inclusive díspares, como ela atua para conjuminá-las? Tateia-se uma ação que vai talhando (lapidando, amoldando) o que forças têm a dizer e que remete também a pôr pensamentos em

palavras, conforme a trilha supracitada. Quando articulações ganham corpo via fala, como faz Riobaldo ao narrar, se presentifica um contingenciamento, do qual se depreende um movimento de *contingenciar*.

Embora *Grande sertão: veredas* não mencione textualmente *contingenciar*, essa ação efetiva-se amiúde à medida que o narrador conversa com o interlocutor, ou seja, conforme a força-Riobaldo produz sua fala. *Contingenciar* é, portanto, algo que se processa no modo de escrita do romance do sertão. A fim de interpelar o que se passa em uma aula com mais acuidade e presteza, para além de uma aclimatação, se apreende desse romance tal ato que se verte em movimento.

Além desse caminho para chegar ao referido verbo, outra via também o alcança. Prevalece nesse modo de escrita a dinâmica constante de um trato com contingências. Paulo Rónai (2001, p. 19, grifo nosso) ajuda a pontuar o termo como um elemento disparador.

[...] Riobaldo, esse Fausto sertanejo, ente inculto mas dotado de imaginação e poesia, ao passar revista aos acontecimentos de sua vida aventurosa, *enfrenta seguidamente todas as contingências* do ser – o amor, a alegria, a ambição, a insatisfação, a solidão, a dor, o medo, a morte – e relata-as com a surpresa, a reação fresca de quem as experimentasse pela primeira vez no mundo [...]. O jagunço Riobaldo é trabalhado por inquietações que o fazem sentir a vida diversamente [...].

Deixando de lado o *ser* e um viés interpretativo da passagem, realça-se o que se impõe a Riobaldo como um fator inegociável a ser enfrentado para que possa seguir adiante, o que, inclusive, cabe à saga e à narrativa: ao momento em que ele está em campo e ao momento em que relata o que fora vivido. Uma série de *contingências* se apresenta; trata-se de sensações, mas também de situações com as quais a força-Riobaldo tem de se haver. Ambas são forças com as quais esta outra força joga.

Tais contingências podem ser tomadas, portanto, como atravessamentos. Diante delas, é preciso se posicionar; não há saída. Dobrando esse substantivo em um verbo no infinitivo, fazemos essas contingências disparadoras de movimento funcionarem de outra maneira, qual seja, como um operador. Chega-se assim, novamente, a *contingenciar*.

Com isso, em meio a outros infinitivos que uma aula conjuga, uma aula dedica-se especificamente a lançar, endereçar, encadear, deliberar, ações que, numa palavra, deságuam em *contingenciar*. A "conversa da aula" atua contingenciando forças. No limiar dos encontros entre elas, diante das jogadas que se armam, a aula contingencia. Mais do que isso, precisa *contingenciar*, pois assim realiza um enfrentamento do que se apresenta. Dessa maneira vai sendo traçado um percurso que lida com o imponderável, com o imprevisto que a perpassa;

abarca-se o que se interpõe de surpresa. Uma aula e o "incutido do incerto" (ROSA, 2001, p. 251) que ela represa.

No que tange a esses encontros sem aviso, o movimento de *contingenciar* mostra que uma aula não precisa, necessariamente, demovê-los, pois pode "fazer corpo com" eles. Em certos casos, o encontro com tais intercorrências pode, inclusive, alçá-la além. Pode vir à tona algo extraordinário: uma intervenção na esteira da movimentação aventada, em aliança com ela. Algo, enfim, que diz de uma fervura que vinha correndo em paralelo, na surdina, e que, então, desponta.

Conforme forças se agitam, ganham voz, a aula vai agenciando-as nesse sentido. Ou seja, ela faz agenciamentos o tempo todo. Tendo forças em uma zona de contágio, *contingenciar* trata, portanto, de um aterramento; assim, a aula vai arrecadando pedaços diminutos e unindo-os. "Mas foi aquele grão de ideia que me acuculou, me argumentou todo. Ideiazinha. Só um começo" (ROSA, 2001, p. 170).

Uma aula tem uma "coisa usineira": trabalho, esforço, enfrentamento, demanda, memória acionada, necessidade de fazer conexões, de ligar pedaços. Como manejar esse fator laborioso? Contingenciando forças. Muitas delas podem entrar em aula, mas como irão "conversar", se encontrar e seguir adiante, é algo que remete a uma delimitação; um traçado possível pode se fazer por esse agenciamento.

De uma aclimatação a um contingenciamento, a aula "penetra surdamente no reino das palavras" (ANDRADE, 2012, p. 12). Às vezes, elas estão impregnadas de sono ou cruzam um rio difícil, com obstruções e obstáculos; ficam refugiadas na noite da aula, em um vão mais ermo⁵⁴, em sombras a serem atravessadas. De um jeito ou de outro se faz essa travessia.

Posto isso, é preciso pontuar que o *aclimatar* remete a um tipo de agenciamento e o *contingenciar*, a outro. Todavia, eles se perpassam. A aclimatação abre caminho ao contingenciamento; ou seja, diante da andança e da perambulação de forças vívidas que forjam essa atmosfera, se produz tal traçado. Em meio a uma aclimatação, este segundo movimento vai dando contorno à aula, que, assim, vai cumprindo uma tessitura. Logo, a partir de um primeiro agenciamento das forças, outro segue e se adensa.

Tal contingenciamento, contudo, não se limita a uma simples junção de forças; agenciá-las significa arcar com o que se dá em meio a elas, com forças em meio a forças,

⁵⁴ Misturamos aqui nossas palavras às de Drummond (ANDRADE, 2012, p. 12).

forças em cima de forças – tal como dissemos acerca de *aclimatar*. Por esse ângulo, o caos está posto, ao passo que a ação de *contingenciar* vem para fazer caminho a partir daí. Como diria Paul Valéry (1942), temos um espírito que é feito de desordem ao qual se soma uma vontade de organização. Já a voz de Riobaldo, poderia dizer: "Daquilo tudo eu gostei, gostava cada dia mais. Fui aprendendo a achar graça no dessorsego" (ROSA, 2001, p. 263).

Diante das miríades de possibilidades por onde se pode ir, trilhas são escolhidas o tempo todo, o que faz a condição-aula ir ganhando musculatura, densidade, além de particularidades. Desse jeito, o movimento de *contingenciar* abrange circunscrições que implicam um estreitamento, uma amarração. Eis a aula como tetris, puzzle, quebra-cabeça. A propósito, em consonância à movência de que tratamos, Cintya Ribeiro (2020) interpela um jogo-escola. Propõe pensar a escola não como um ser, mas como um modo de ser, o que encaminha texturas e tessituras, maneiras singulares de existir nesse modo de existência escolar.

3.10 "Escreve-se" em aula: uma "escrita" que se produz por meio da fala

De acordo com uma "conversa da aula" que se faz entre forças – conforme os dois modos de escrita dos romances possibilitaram explorar –, chegamos à confabulação que dá nome a este capítulo: *Contingenciar*. Para destrinchar um pouco mais este movimento presente em aula, passamos a uma singularidade do romance do sertão.

Como vimos, *Grande sertão: veredas* se dá a partir de um jogo de forças que constitui uma conversa. Nela, a força-Riobaldo presentifica-se em voz, a qual traz tudo que se lê; a escrita é integralmente fala. Esta traz outras para compor a narrativa, o que também contribui para que o romance tenha uma imperiosa marcação oral.

Tal modo falado do romance permite perscrutar falas que "escrevem", que produzem "escrita", disposição esta que pode ser apreciada para além do campo literário. A fala-escrita de Riobaldo assente a abordagem de outra "escrita": uma que se faz em aula. Nesse sentido, *Grande sertão: veredas* permite interpelar algo que se passa em meio a uma aula qualquer: uma "escrita" que se produz por meio da fala. Uma "escrita" da aula.

Há escritas que são referentes à aula: textos e dúvidas levados para esse encontro marcado, assim como o que, eventualmente, se anota na lousa. A despeito dessas grafias,

trata-se de apontar aqui uma escrita outra, indissociável da oralidade, que considera a aula um território da fala.

"Escreve-se" em aula à medida que ela se perfaz, com palavras lançadas ao ar. "Escreve-se" em aula pelo que é verbalizado em uma ambiência, inscrito em um tecido invisível. "Escreve-se" por múltiplas forças falando, diante e a partir de uma aclimatação. "Escreve-se", portanto, diante de forças diversas desorganizadas e não se trata de sistematizá-las, mas simplesmente de lidar com elas.

Como pontua Roland Barthes (1975), a fala é irreversível. O autor atenta ao fato de que uma palavra lançada aos ares não pode ser corrigida a não ser que essa reparação seja enunciada. Isso porque, segundo ele, o ato de rasurar oralmente condiz com um acréscimo que se faz. Para apagar algo que fora dito é preciso dar a ver a própria borracha e, para tanto, acenar com uma sinalização: uma pausa para se fazer esse adendo corretor, uma interrupção introduzida, por exemplo, pela expressão *melhor dizendo*.

Nessa trilha, coteja-se falar e escrever, tomando este último verbo em sentido literal. Para Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997), falar é um pouco sujo ao passo que a escrita é limpa. Segundo o filósofo, falar é sujo porque consiste em fazer charme. Tencionamos esse viés em aula tendo em vista a oralidade, pois há um charme, um estilo, uma marca, envolvidos nessa produção.

Essa "escrita" da aula afirma e desafirma, faz e desfaz, com uma distinção: a fala contém uma tinta indelével. Permite, contudo, pintar por cima do que fora dito, cobrindo uma primeira demão. Enaltece-se, assim, essa produção vocal no calor da hora em que é propelida, sendo tramada em conjunto na afetação, companhia e presença de um grupo de forças; urdidura que, por conseguinte, ultrapassa a força-professor(a).

Ricardo Fabbrini (2005) pondera, nessa linha, sobre um risco distribuído às forças, ao tratar de aulas de filosofia. De acordo com ele, um(a) professor(a) de filosofia, ao interrogar um texto em aula, fazendo sua leitura, fica exposto e arrisca-se da mesma forma como ocorre aos alunos. Isso considerando-se que há ali o ato de reexaminar os vieses desse material.

Logo, ao interrogar sobre algo, o professor também é interrogado; ao revisitar o texto ao vivo, há uma abertura a uma nova configuração (FABRINI, 2005). Esse envolvimento das forças presentes vai ao encontro do que diz Ataliba de Castilho na seção inicial deste texto: ao inquirir os alunos, o(a) professor(a) realiza a mesma ação para si mesmo.

Assim, a dinâmica de vozes de professores e alunos falando – escrevendo oralmente – consiste em uma conversação que essas forças fazem consigo e com as outras, presentes. Na esteira de Barthes, "paradoxalmente, é a fala, efêmera, que é indestrutível, e não a escrita, monumental. À fala só se pode juntar outra fala" (BARTHES, 1975, p. 26).

Desponta daí o encadeamento dessa fala-escrita em seu vigor. Se nessa ocasião escrevemos oralmente, a verve, a vitalidade e a seiva da aula estão na saliva. "Escrever em aula", por conseguinte, esfumaça um pouco as divisórias entre oralidade e escrita. De toda forma, nessa ação, como em uma escrita literal, uma palavra encosta na outra. "Redemoinho: o senhor sabe – a briga de ventos. O quando um esbarra com outro, e se enrolam, o doido espetáculo" (ROSA, 2001, p. 261).

Certos modos de dizer e certas palavras proferidas desatam vias a partir das quais a aula pode entrar em desvario. *Des*, neste caso, como prefixo de intensificação, como diria uma aula de gramática. Destaca-se, então, como cada palavra atua no jogo com outras; o que surge quando se escolhe utilizar uma determinada, aonde ela leva, o que faz; a diferença que há em se valer de uma e não de outra.

3.11 O fio da fala que tece a aula

Gerada ao vivo, essa "escrita" da aula pode ser reduzida a um fio que vai cerzindo, emendando. Uma moção em alinhavo. Esse fio concerne ao que é dito em alto e bom som. Trata-se do próprio fio do discurso das (forças via) vozes, que abarca o que é pronunciado em aula: a sequência oral de ponta a ponta, do início ao fim – de fio a pavio.

A confecção dessa "escrita" redige uma caligrafia audível própria de cada aula. Com isso, vai se delineando um desenho da execução desse encontro marcado; ou, se quiser, um mapa de seus caminhos, de seus fluxos – bacia hidrográfica desses rios, como diria uma aula de geografia. O fio exhibe dessa forma a caminhada da aula, passo a passo, instante a instante. Assim, essa "escrita" territorializa; habitá-la faz solo, faz existir esse chão. É caminhar que faz caminho.

Partindo do tecido invisível da aula, esse fio, ao ser transcrito, se faz visível. Ganha um viés físico e palpável pelo que é proferido. Com papel e caneta, ou com um dispositivo eletrônico, pode-se deter simultaneamente *in loco* o que é falado. Logo, pela transcrição de palavras contingenciadas nesse intervalo, esse fio torna movimentos visíveis. Linhas passam a

mensurar o que é propagado, averbando alguma coisa dessa movimentação. Eis uma possibilidade de alguma apreensão dessa atmosfera. Transpor essa escrita via voz a um suporte gráfico de redação viabiliza arrestar uma parcela do que se passa nessa ambiência.

O fio da aula é tecido de sucessivas séries orais que encadeiam partes de um bloco palrador. Mesmo remetendo a uma continuidade, há nele modulações: pausas, silêncios, disrupções, gaguejos. Logo, tal fio envolve a velocidade de enunciação da fala, a qual Barthes (1975) afirma que se dá como um ciclista ou um filme rolando; ambos são condenados a andar, seguir, prosseguir para não cair em relação a um movimento em curso e não cair no silêncio.

Tendendo a manter-se perene, esse fio não se faz necessariamente em progressão constante; costura linhas possíveis. Aí reside a sutileza da manutenção de uma aula: por um fio; ela se sustenta na linha tênue do fio da voz, além de estar, frequentemente: sob risco, por pouco, por um triz, na corda bamba, no fio da navalha.

Vislumbra-se, com isso, que uma aula não é um veredito; é tentativa e erro. Não obstante, nem há erro nesse caso, conforme o uso que se costuma fazer desse termo, qual seja, como reverso de acerto. Erro também é caminho; passo em falso também é avanço. Na tentativa, no improviso, cria-se estrada; na fala sequente, perde-se e retoma-se esse fio, que engrossa e afina; pode ser quebradiço ou tornar-se fibra encorpada.

Ao falarem, forças tomam parte do fio da aula e ganham voz. Ainda que possa haver sobreposições de vozes, esse fio consiste na voz que momentaneamente prevalece. Se, todavia, um burburinho se intensifica, esse fio também se desfia nas vozes falando ao mesmo tempo, um fio desencapado. Esse fio remete, enfim, a um seguimento que prepondera, a uma condução, uma diretriz. A fala no ar, em muitos momentos, agarra com uma mão o que a precede, apontando com a outra o que pode vir adiante.

Se esse fio tende a ser quase sempre contínuo; uma interrupção momentânea pode dar a impressão de que a aula está pausada. A inatividade aparente recobre, entretanto, ebulições furtivas, cuja suposta inação é pura ação. O silêncio que se faz em meio à agitação de uma aula merece suspeita, pois nele pode haver uma "estúrdia confusão calada" (ROSA, 2001, p. 460).

O silêncio detém o fio, não as forças. Diante de muita fala em ação sequente, uma ruptura dessa pode fazer cada segundo dobrar de tamanho, dilatando-se exponencialmente. Nesses instantes em suspenso, "[...] ficamos naquelas solidões" (ROSA, 2001, p. 357);

solidões, todavia, compartilhadas. "Só outro silêncio. O senhor sabe o que o silêncio é? É a gente mesmo, demais" (ROSA, 2001, p. 438).

Logo, alguma voz salta e salva, rompendo "um silêncio pesaroso" (ROSA, 2001, p. 211) e uma aparente superfície dissimuladora de movimento. Cessado o fio de voz, esse momento que perdura em compasso de espera é capaz de sustentar uma tensão e uma expectativa tais que a retomada da fala, pondo fim a essa pausa, também costuma trazer algum alívio. Silêncio este carregado de sensações em seu intervalo, no qual parece que tanto se passou, e "só depois se espalhou voz" (ROSA, 2001, p. 272).

Eis, com isso, uma mirada à educação:

[...] [Em] trânsito aberto e sempre instável com o extraordinário arquivo do mundo e as temporalidades vertiginosas nele atuantes; trânsito condicionado, no entanto, por um perene embate narrativo entre as gerações e pelos efeitos insondáveis que assombram tal embate, a fim de conjurar o silêncio trágico que, de um modo ou de outro, nos tocaia sem cessar. (AQUINO, 2016, p. 193).

"Escreve-se", portanto, materializando palavras; o que significa fiar essa aula e, ao mesmo tempo, confiar em um acaso de encontros, apostando nas forças fiadoras, além de que uma sensibilidade permeia o traçado desse fio; não se perde de vista que tal "escrita" é afetada pelo que pode ser sentido nesse ambiente.

E se enfatizamos *aclimatar* e *contingenciar*, Karyne Coutinho (2018) o faz com *improvisar*. Segundo ela, esse verbo em aula significa habitar o espaço e o tempo de conexões entre falas, gestos e olhares, com isso, produzem-se intersecções, cruzamentos de linhas e pontos de encontro no meio.

A questão é: as brechas e os vazios entre falas, gestos e olhares existem inevitavelmente em qualquer aula, independentemente do modelo didático adotado. Mas nem sempre damos a devida atenção a essas brechas, interditando a manifestação de conexões (no âmbito do inédito) que só são possíveis de acontecer no momento, no instante (e portanto imprevisíveis), e que são sempre singulares (porque inclassificáveis ou inapreensíveis por completo). (COUTINHO, 2018, p. 128).

Como indicamos no capítulo *Aclimatar*, em um modo de escrita literário há uma maquinação; uma montagem é capaz de criar efeitos (desconfiança, receio, angústia, euforia), de produzir sensações (insegurança, contentamento, conforto, mal-estar). Se ocorrem esses disparos via texto, a fala-escrita da aula – sendo outrossim uma escrita – também pode fazê-lo.

Aponta-se, então, um esforço, um comprometimento, uma persistência. "Escreve-se" secretando palavras no ar em um depósito gentil, honesto, uma vez que árduo. Como lembra Luciano Costa (2010), citando Barthes (2005), amar e escrever seria testemunhar por aqueles que se conhece e se ama, fazendo justiça a eles.

Ao integrar uma aula, uma força pode tecer esse fio da fala, tomando-o para si, *grosso modo*, a qualquer momento; a voz de Riobaldo, a certa altura, afirma: algo "me pôs em fala" (ROSA, 2001, p. 152). Entradas como essa, não obstante, dependem de conjunturas que se fazem permeáveis e nem sempre se pode entrar via voz quando se quer; é como pular corda em grupo. Conforme a corda vai sendo batida por outras forças, a força que vai entrar para pular precisa ensaiar, atentar e antever a cadência ritmada de momento para saber a hora de entrar e compor com esse conjunto.

Estando nessa ambiência, uma força estuda, por um átimo que seja, uma inserção, e pode hesitar: é hora de falar? Não é hora de falar? Se perguntado, Riobaldo diria "eu resguardava meu talvez" (ROSA, 2001, p. 380). Tal força fica, então, de remissa, à espera de uma chance apropriada. Eis um impasse sobre participar oralmente dessa cena, sobre intervir ou não, diante de falas que se tecem. Além disso, entrar com a voz pode não ser tão simples ao envolver um leque de ansiedades, aflições, receios.

Ainda que uma força-professor(a) tenha uma responsabilidade a mais na condição-aula, tais nuances oscilantes também se passam, de algum modo, com ela. Isso porque existe um "gesto docente" envolvido nessa feitura, o qual exige "[...] um esforço desmedido de autoexposição e de disponibilidade para um encontro desarmado com o outro. Senão, a experiência pedagógica vê-se transformar rapidamente em fetiche comunicacional ou, tanto pior, passatempo informativo [...]" (AQUINO, 2014, p. 184).

Tal hesitação sublinha um clima que acompanha essa escrita oral. Como, nesta feitura, o foco está sempre na iminência do próximo instante, a aula contém, apenas em seu campo de visão imediato, um horizonte sobre o que virá a seguir. Pontuamos, assim, uma esfera em particular na condição-aula, que circunda o passo seguinte a ser dado e que pode ser tateada em conversações de Riobaldo, no convívio entre os jagunços. Isso é possível porque está em jogo um mesmo preâmbulo: vozes prestes a falar e convocações silenciosas nesse sentido. Arrecadamos um apanhado delas que, em conjunto, dizem desses ares de bastidores.

"Me armei dum repente. [...] Eu agora ia falar — por que era que não falava? Aprumei corpo. Ah, mas não acertei em primeiro: um outro começou. [...] Tomei coragem mais

comum. Abri a minha boca. Aí, mas, um outro campou ligeiro, tomou a mão para falar" (p. 288). "A aflêima de assim loguinho ter de botar e ouvir minhas palavras no ar [...]" (p. 490). "Diadorim, por um gesto, me cortou de fazer mais perguntas" (p. 215). "Ali nem acabei de falar, e em mim eu já estava arrependido, com toda a velocidade" (p. 141). "Mas, mal acabei de pronunciar, eu despertei em mim um estar de susto, entendi uma dúvida, de arpêjo [...]" (p. 422). "Pobre, esse, notando que recebia tanto olhar [...]" (p. 289).⁵⁵

Em outras palavras, adentrar uma aula por meio da voz requer "[...] uma oportunidade para apanhar o fio e replicar" (MANN, 2000, p. 275) algo em continuidade; o que demanda sentir um ambiente subliminar. Da mesma maneira, habitá-lo permite notar quando há "festa no dizer" (ROSA, 2001, p. 235); a aula em seu "acertado solerte" (ROSA, 2001, p. 99).

Quem nunca viu uma aula em que "[...] palavras brotavam cheias, distintas e como que recém-feitas" (MANN, 2000, p. 89)? Vale lembrar que, quando uma voz – no seguimento de uma discussão, dando um passo adiante – brilha, irradia, atingindo em cheio parte das forças, essa articulação não é feita senão em rede. Assim como também se detecta em conjunto, decorrido algum revés, quando, em aula, "o ar se estragou" (ROSA, 2001, p. 227). Em aula, enfim – conforme menciona Danilo Gonçalves (2021, p. 133) – "É preciso ouvir, silenciar, apostar na lentidão e, de acordo com as condições, insinuar, aventar ideias como balões que se lançam sem destino".

3.12 Pensar em conjunto, em rede, na "escrita" da aula

Ao narrar, a força-Riobaldo tem um ímpeto de inquietação que questiona, teima, contesta, não se contenta. A escrita de *Grande sertão: veredas* experimenta, com isso, vários rumos: vai por um lado, desvia, volta ao que estava contando antes. Assim, reside no modo de narrar um escoamento permanente do pensamento pela fala, que ainda enfrenta sensações pelo caminho. Tal dinâmica também pode se dar na tessitura da conversa da aula.

Tendo em vista a aula a fio, a eito, há um movimento específico no deslizar das vozes que nela se podem ouvir e sentir. Se a conversa da aula consiste também em forças "pensando alto", espreita-se uma operação em curso. Um contingenciamento se processa. A ação de *contingenciar* coaduna-se a essa "escrita", uma vez que "escrever" em aula implica a presença de outras forças para tecer um fio da fala.

⁵⁵ Como em seções anteriores, as citações deste parágrafo referem-se a Guimarães Rosa (2001).

Respirando ares de *Grande sertão: veredas*, apontamos aqui uma oralidade que faz "escrita" em aula. Mirando a maneira como Riobaldo pensa em voz alta – pensa falando –, tratamos dessa ação que vai contingenciando. Depreende-se, com isso, que a conversa da aula contingencia ao realizar essa escrita oral, a qual engloba a tessitura de pensamentos via fala.

À medida que uma voz toma o fio da fala, essa força produz uma conversação com ela mesma e com outras forças presentes. Destaca-se daí o que se produz no dizer. No artigo *Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade*, Jorge Ramos do Ó (2019) indica que levar um texto ainda em construção à cena da sala de aula implica um gesto corajoso que remete à itinerância do pensamento. Ponderação que se aproxima de asserções de Alcir Pécora e Ataliba de Castilho na seção de prelúdio desse texto.

No seguimento dessa ação em conjunto, o escoar de pensamentos drenado no duto desse fio da fala mexe com a temperatura da aula. Tendo em vista um improviso nesse sentido, Karyne Coutinho (2018, p. 128) chama atenção para que professores e alunos possam:

[...] atentar nesses espaços em branco entre as letras de um texto grafado, nas margens de um livro, nos instantes de silêncio entre as falas, nos vazios de alguns olhares e gestos... e são esses movimentos de atenção às lacunas do que se diz e se faz que vão possibilitando também mobilidade e intensidade ao próprio pensamento e vão inspirando professores e alunos a construírem seus próprios caminhos de estudo [...].

Pensar em conjunto, em rede, difere, por conseguinte, desse ato praticado individualmente, uma vez que há um jogo de forças em cena. Renata Pereira Lima Aspís fornece uma afirmação precisa nesse sentido: "Bando é, necessariamente, outra forma de pensar [...]" (ASPIS, 2020, p. 6). Trata-se, portanto, de um pensar em uma contingência muito própria: se dá no entrelace das forças as quais, em contato e contágio umas com as outras nessa ambiência, agem afetadas por isso.

Fazemos, por conseguinte, uma alusão reiterada a um jogo da aula "[...] cujas regras não se dizem"; as forças " [...] hão de jogar apenas e, no decorrer da partida, aprender a fazê-lo" (AQUINO, 2016, p. 191). Nessa trilha, Karyne Coutinho (2018, p. 126) explora o ato de improvisar no teatro via Viola Spolin (2015, p. 341), para quem jogar um jogo seria como:

[...] Predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; [...] entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender [...]; é processo, em oposição a resultado; nada de "originalidade" ou "idealização"; solução de problemas em conjunto; [...] uma forma de arte; transformação... processo vivo.

Uma condição-aula pode impelir esse efeito. Logo, a ação de pensar envolvida em um contingenciamento "faz corpo com" a aula: um pensar em afecções. Por essa prática que se faz em grupo, uma aula pode ser um espaço-tempo propício para uma experimentação coletiva de pensamentos.

No mais, tal ação incide em aula pela inexatidão que a cinge. Atravessamentos que surgem sem aviso constituem elementos que chegam e cortam uma situação em curso, o que, de um jeito ou de outro, causa interferência. Esses eventos conectam-se à maneira como Deleuze e Guattari (2010, 2017b) abordam o ato de pensar, no sentido de um elemento externo que instiga o pensamento a se mover, tirando-o do lugar, discussão que remete aos signos na perspectiva deleuziana.

Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz. A verdade não é descoberta por afinidade, nem com boa vontade, ela se trai por signos involuntários. O erro da filosofia é pressupor em nós uma boa vontade de pensar, um desejo, um amor natural pela verdade. [...] A verdade depende de um encontro com alguma coisa que nos força a pensar e a procurar o que é verdadeiro. O acaso dos encontros, a pressão das coações são os dois temas fundamentais de Proust. Pois é precisamente o signo que é objeto de um encontro e é ele que exerce sobre nós a violência. O acaso do encontro é que garante a necessidade daquilo que é pensado. (DELEUZE, 1987, p. 14-15).

Seja por forças intercessoras, pelo que desponta no contato entre forças, por esses atravessamentos sem aviso, por signos: ei-lo; o ato ou a ação de pensar vai sendo maquinada.

O signo não está ligado a uma procura intelectual, a um investimento da consciência que se predisporia a preencher um significado ausente, pois ele é positivamente um efeito corporal, ele diz respeito a percepções e sensações, fazendo com que a inteligência seja convocada e intensificada em função de afecções, e não o contrário. [...] Estes *meios* ou redes moventes que são sua fábrica criadora: os encontros que constituem nossa vida. (NASCIMENTO, 2012, p. 23, grifo do autor).

Conforme a indicação de Roberto Nascimento (2012), com essa perspectiva dos signos, se tem um incomensurável campo de afecções em jogo, pois se trata de um atravessar de forças que vão entrando em composição. Em vista disso, dissipando um pouco personagens e enredos dos romances, apuramos ações que se consomem, o que permite notar uma força-natureza que vai intervindo em uma força-corpo-pensamento e vice-versa. A força-natureza do universo do sanatório e a força-Hans Castorp. O sertão e a força-Riobaldo.

A partir do momento em que se toma o personagem como uma força, a narrativa vai se esvaziando; o que fica é o conjunto de forças e corpos em relação. Com isso, dissolvem-se os sujeitos que, ao perderem densidade, abrem caminho ao impessoal; não se trata mais de falar de vidas subjetivas, mas de uma vida que há ali. Captando essa movimentação, sobressai uma vida que há em aula.

Nessa atmosfera, conforme já indicamos, forças de diversas naturezas vão imiscuindo-se, afetando umas às outras e, assim, influenciando no encontro que se dá a partir dessa reunião. Ressaltam-se, com isso, forças verbalizadas e não verbalizadas – ou seja, sentidas – que perfazem a aula. A partir daí, passamos a um episódio com Clawdia Chauchat, uma força com a qual a força-Hans Castorp desenvolve especial afinidade, como mencionado; entre os muitos encontros, há, na montanha, um encontro amoroso.

3.13 O sol entrado

Há uma passagem d'A *montanha mágica* que cerca com esmero a conjuntura de um jogo de forças. Uma vertente da força-natureza invade o refeitório de Bergof. Tal episódio diferencia-se em meio a uma repetição. "*Outra vez, durante o jantar, os raios de um esplêndido pôr do sol caem sobre a mesa dos 'russos distintos'*" (MANN, 2000, p. 316, grifo nosso).

Como dissemos, as refeições integram a programação da clínica; momento em que os internos, em suas mesas, usufruem da companhia uns dos outros e de sabores, sons, cheiros. Ocasões sensitivas recheadas: muitos e muitos contatos a cada instante em um só ambiente, em um refeitório com grandes janelas e cortinas.

Nesse contingente caótico de ocorrências simultâneas, um raio de sol atravessa a sala e atinge de forma cirúrgica um ponto – certos olhos; através de uma das janelas, uma força luminosa desponta. "[...] Uma fresta, através da qual um clarão vermelho, deslumbrante, apesar de frio, abre caminho e fere justamente a cabeça de Mme. Chauchat" (MANN, 2000, p. 316).

Quando tal força chega, encontra Mme. Chauchat e os demais internos partilhando uma ação comum: ocupando-se de estímulos olfativos, do paladar e das conversas. A luz, então, produz um corte. Diante de um incômodo que imediatamente se instala, Mme. Chauchat "[...] tem de resguardar os olhos com a mão. E ele [Hans Castorp] toma as suas decisões" (MANN, 2000, p. 317).

Com essa entrada que muda o jogo, Hans Castorp, atento ao ocorrido, levanta-se de sua cadeira, deixa a mesa em que estava, cruza todo o refeitório passando pelo burburinho, e, aproximando-se da janela em questão, faz um movimento mínimo. Move a cortina em alguns centímetros e cessa a entrada do raio. Interrompe a força do *sol entrado*.

Após o gesto, o jovem lança um olhar para o ambiente a fim de se certificar de que "[...] o clarão vespéral já não pode mais entrar e que Mme. Chauchat está livre daquele inconveniente" (MANN, 2000, p. 317). O narrador da montanha segue o relato:

Um jovem atencioso que faz o necessário, já que mais ninguém se lembra de fazê-lo. Muito poucos notaram a sua intervenção; Mme. Chauchat, porém, sentiu-se imediatamente aliviada e virou-se em direção a ele com um sorriso entre amável e surpreendido, agradeceu, avançando um pouco a cabeça, sem propriamente incliná-la. Ele retribuiu com uma mesura correta. Seu coração quedou-se imóvel, parecendo ter deixado de pulsar. (MANN, 2000, p. 317).

O raio de sol é algo mínimo; uma redução cuja entrada versa sobre coisas diminutas se passando na ambiência do sanatório. Ele participa de um encontro de forças em uma atmosfera mais ampla; é uma ocorrência que a afeta. O raio diz respeito a outras forças naquele ambiente e suas existências ainda que ele não as atinja diretamente; faz sentir uma vida partilhada que há ali, se passando, transcorrendo. Essa força do sol mostra seu alcance pelas forças que podem ser por ela tocadas.

Se conversas em *Grande sertão: veredas* e *A montanha mágica* levaram ao movimento de *contingenciar*, discutindo uma escrita em aula, agora, outra conversa, mais sutil, na qual há ausência de voz, se acentua. Um raio de sol atinge um corpo (uns olhos). Outro corpo, com um gesto, desfaz a luz. Eis uma conversa sem palavras.

Há forças conversando à medida que a luz incide, muda a cena, incomoda e dispara outra ação. Depurando-se personagens e enredo, a entrada solar muda tudo; interpõe outro jogo àquele anterior que se jogava. "Tem um ponto de marca, que dele não se pode mais voltar para trás" (ROSA, 2001, p. 229). Esse ponto sem retorno envolve sensações. Depreende-se, com isso, como podem se dar encontros entre forças em uma aula.

Seguindo na trilha de uma conversa entre forças e não entre pessoas, por essa força visível e muda de um raio de sol, miramos movimentações taciturnas de uma aula, uma vez que, nela, mesmo quando nenhuma palavra é dita pode haver turbilhão. Além de que há forças que só podem ser sentidas; não são verbalizadas, não são trazidas à voz.

As forças reunidas no refeitório, pertencendo a esse instante, represadas no mundo da montanha, recebem a oferta de um feixe que irradia: o sol entrado. Na restrição algo se passa. A movência desse episódio "faz raiar" alguma coisa invisível que há em aula. Existe uma ponte entre os campos literário e pedagógico/escolar/educacional. Uma virada em aula pode vir da força muda de um raio que a atravessa.

No refeitório, essa fração da força-natureza e os contatos que ela faz apontam para uma diversidade de forças. Depreende-se, com isso, que, para além de falas e de um fio, uma força em aula "faz corpo com" outras e assim ganha voz – não em sentido literal, mas sentida em uma tessitura. Ora, uma aula, portanto, não se faz tão somente – ou não passa só – por aquilo que se fala; ela não se restringe a esse fio. Para além de vozes ecoando e contingenciando, pode haver outros encontros, contatos e contágios, outras vias em circulação.

Essa força visível de um raio de sol faz lembrar que há forças invisíveis operando em aula, as quais se fazem sentir e com as quais se faz contato. No mais, tratar de forças invisíveis operando em aula não requer torná-las visíveis, mas resguarda o imperceptível aos olhos que faz com que se possa considerar essa condição em encontros.

Quando falamos em encontros de forças com diferentes tipos de voz, nos referimos a isso. No campo da aula, habitam ditos e não ditos: o que vem à tona que se pode ouvir e o que vem à tona sem ganhar voz, que se pode sentir. Reitera-se assim o caráter fugidivo deste encontro e o fato de que uma aula é um "jogo de microatenções" (ORLANDI, 2019, p. 181).

Sempre moventes, raios de sol em trânsito de amanhecer, entardecer, produzem determinados espectros de cor, feixes de luz. Arredar os olhos é perder: não dá tempo, não há tempo. A propósito, há um relógio na Casa do Sol, que foi morada de Hilda Hilst, no qual uma inscrição avisa: "é mais tarde do que supões" (RECH, 2017)⁵⁶. Os raios talvez não digam isso, mas algo próximo.

Uma montagem de cor, de repente, já não é mais. São instantes que fazem a aula, um triz. Se indicamos uma aula como "jogo de microatenções", uma "aula em vida" condiz com diminutas minúcias que a tecem: microcriações. Há um chamado para as forças "estarem contemporâneas" à aula que se presentifica em curso.

Na esteira do enlace amoroso e de um jogo de forças, a força-Riobaldo também trata de um ponto de virada. "[...] Eu tinha negado, renegado Diadorim, e por isso mesmo logo depois era de Diadorim que eu mais gostava. A espécie do que senti. O sol entrado" (ROSA, p. 2001, p. 210).

Voltando ao romance da montanha, resgatamos um jogo de forças que deságua no episódio do refeitório. As forças de Clawdia Chauchat e Hans Castorp relacionam-se durante

⁵⁶ A asserção também está presente na obra de Hilda Hilst (2018) *De amor tenho vivido: 50 poemas*.

um bom tempo na ambiência da clínica sem que haja uma conversa literal; sem trocarem uma palavra sequer, "conversam" de outro modo.

Trocas de olhares e a percepção da presença alheia dão o tom de uma conversa outra. As duas forças, com efeito, não precisam verbalizar nada para se comunicarem, não necessitam ganhar voz para conversar nem para contaminarem uma à outra⁵⁷. Desse modo, conforme sustentamos neste capítulo, no jogo da aula, há o que se passa sem se ouvir palavra.

Naquele universo do sanatório, as forças dos dois jovens atraem-se. Observar esse ímã faz pensar: o que determina que algumas forças tenham uma atração entre si e outras não? Na companhia de Deleuze, ensaiamos uma resposta, em um só golpe, dizendo: afinidades. Essas, sem embargo, não se dão necessariamente por um compartilhamento de ideias, mas por uma auspiciosa relação que se estabelece: emissão e recepção de signos.

Nesse sentido, fazemos aqui um pequeno deslocamento temático: do amor à amizade. Em meio a muitas discussões sobre encontros possíveis, Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997) discorre acerca da afinidade necessária para se fazer uma aliança de amizade com alguém⁵⁸. Muitas vezes, não é óbvio nem simples mensurar onde está a "liga" em uma relação entre forças. Reside nesse mistério alguma beleza que há nos encontros.

3.14 Uma aula em vida

Se for feito um corte fino no transcurso do "filme rolando" de uma aula qualquer, esse *frame* flagra convergências de contatos. Ela se constitui viva em seu movimento; por isso mesmo, afina e desafina, faz receio, desconfia, cisma, contrai e relaxa. Não há um instante sequer em que uma aula poussa e pausa. Não existe inércia; ela não para.

Com isso, um modo aula, referente a um fluxo, diz de uma vida que se processa em um intervalo; uma vida que forças reunidas temporariamente vivem juntas. Assim, é possível notar uma aula crescendo pelo meio, rizomática, espreado-se. Incluindo ações de *aclimatar*

⁵⁷ Relações mudas repetem-se. Joachim também tem uma paixão oculta, sobre a qual se nega a dizer qualquer coisa, o que acaba por minar falas sobre o tema com o primo. "Joachim nunca falava da risonha Marusja, e esse fato proibia a Hans Castorp falar de Clawdia Chauchat na presença dele" (MANN, 2000, p. 284).

⁵⁸ O artigo da professora Cecília Hanna Mate (2014), de que nos valemos para interpelar "aula como acontecimento", dedica-se, precipuamente, a essa questão: *A aula como acontecimento e o conceito de amizade na relação professor aluno*. O professor Julio Groppa Aquino (2014) também a aborda no livro *Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o ethos docente*. A discussão que Deleuze faz sobre amizade também pode ser conferida em *Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender* (CARDOSO JÚNIOR, 2006).

e de *contingenciar*, essa movimentação conjuga uma "aula em vida", uma aula que vive sua vida e o faz pela trama de forças em jogo, jogando.

Eis uma mirada sobre como a aula flameja. Uma aula governando a si mesma ou, melhor dizendo, em seu desgoverno. Uma aula guiando seu ânimo, quando se perfaz nesse sentido é "[...] sem mão mandante, [...] sem nenhum fazedor" (ROSA, 2001, p. 362). Em uma mesma chave, Deleuze e Guattari (2012a) e Foucault (PELBART, 2013; CANDIOTTO, 2014) dizem da possibilidade de uma vida outra. Dizemos então de uma vida outra da aula.⁵⁹

Mobilizando outra estudiosa do improviso teatral – Sandra Chacra (2010) –, Karyne Coutinho (2018), lembra que tal tema, embora relacione-se ao teatro, transborda esse âmbito, pois se dá no fluxo do viver. Na companhia de Chacra, a autora indica a possibilidade de "[...] ler a improvisação como elemento-chave do impulso de se fazer da vida (e, nesse caso, da aula) uma obra de arte" (COUTINHO, 2018, p. 126). Vale acrescentar que fazer da vida uma obra de arte é uma asserção presente em produções de Nietzsche, Foucault, Deleuze e Guattari.

Avançando com Karyne Coutinho (2018, p. 127):

Tal como salienta Chacra (2010) em relação à inerência da improvisação no teatro formalizado, podemos dizer que a natureza efêmera e momentânea de uma aula, que lhe dá seu caráter sempre singular por ser fundada no aqui-agora, já prefigura por si só seu caráter improvisacional. Por mais que uma aula seja planejada, sua forma didática (independentemente da corrente pedagógica em que se baseia) não poderá ser fixada, já que seu modo de ser é a experimentação do instante. A escritura da aula – essa da aula ato que se faz somente enquanto ocorre – não pode ser estancada, porque seu caráter é o da mobilidade do pensamento, quando (como escritura que se faz no presente da vida) tem a ver com o que dá a pensar.

Diante disso, as duas autoras (CHACRA, 2010; COUTINHO, 2018) apontam um entrave já tateado por nós: uma tentativa de controle do processo educativo que há na prática didática, o que acaba por ir soterrando manifestações súbitas. Nas palavras de Karyne Coutinho (2018, p. 127):

Os processos didáticos, de modo geral, se envolvem em tentativas de fechar esse excesso, de conter esse a mais, de conduzir para o que deve ser dito, para o que deve ser lido, para o que deve ser discutido, para o que deve ser pensado. Dessa maneira, a margem para professores e alunos improvisarem é mínima. Apesar disso, há sempre um tanto de algo novo e não programado em cada aula, algo que escapa, transborda, excede, que emerge e vai tomando forma no decorrer da aula, sem que consigamos nomeá-lo antes, sem que possa ser necessariamente previsto... é sobre

⁵⁹ João Adolfo Hansen (CORDEIRO; FURTADO, 2019) afirma que aprendeu com a experiência em sala de aula algo que depois encontrou em uma fala de Michel de Certeau sobre Foucault. Pensar é passar. Conta, então, que deu aulas discutindo textos literários e acabou achando uma maneira de pensar e viver de outro modo.

esse algo que pode se dar a abertura, a vitalidade e a renovação da aula como cena, e conferir a ela certo frescor, doses sempre renovadas de oxigênio.

Nós defendemos uma "aula em vida", Karyne Coutinho produz uma argumentação afim ao tratar de uma didática da improvisação, a qual não remete a um componente novo a ser adicionado em aula ou a um modelo de aula. Trata-se, segundo a autora, de atentar a alguma coisa que ocorre no próprio processo pedagógico, sem a qual isso que costumamos chamar de "pedagógico" não existiria, ainda que, todavia, haja uma tentativa de apagá-la como sua marca.

Pelo ângulo desse entrave, controle e descontrole coabitam a aula; há o encontro marcado e outras diretrizes ao passo que se joga com atravessamentos imponderáveis. "Mas o sertão era para, aos poucos e poucos, se ir obedecendo a ele; não era para à força se compor. Todos que malmontam no sertão só alcançam de reger em rédea por uns trechos; que sorrateiro o sertão vai virando tigre debaixo da sela" (ROSA, 2001, p. 391).

O encontro da força-Riobaldo com o universo do sertão diz, nessa passagem, de uma aliança e não de um domínio. Aí há uma aclimação no sentido de tatear uma atmosfera a fim de lidar com ela. É possível dizer que esse contato também versa sobre uma espécie de cabo de guerra, como diria uma aula de educação física. Uma força puxa de um lado tensionada por outra que o faz na outra ponta. Pela corda esticada, sente-se a força da outra força.

Por isso, preferimos tomá-la como advérbio, tendo em vista um modo, a mantê-la como substantivo. Ao ser enunciada, ela não precisa estar disposta na voz passiva – a aula *foi* dada –, como diria uma aula de língua portuguesa. Em vez disso, de acordo com essa "escrita" oral, se pode afirmar em voz ativa – uma aula *se perfaz*; pois, mais do que *sofrer* uma ação, executa um movimento.

Nesse contingenciamento, em meio a uma ambiência, uma aula faz uma convocação para que se viva essa vida; imiscuir-se nesse fluxo, como uma força, significa tornar-se aula. Nessa atmosfera, pode-se perder um pouco de si – da própria força – e ganhar outro tanto, metamorfoseando-se; interferindo nela ao mesmo tempo que se é afetado por ela. Ao "fazer corpo com" a aula, uma força pode partir, findado esse intervalo, de um jeito diferente daquele com que chegou; eis um caráter irreversível das afecções. Logo, forças em aula podem se fundir, se confundir, ou, desinteressando-se, querer fugir dali.

Se a ação de *aclimatar* expande-se para todos os lados, tomando conta do espaço em sua exploração, a ação de *contingenciar* consiste em assentar um caminho em meio a essa

ambiência. Fio de prumo que verticaliza um mergulho no mar das forças. Ou fio de rabo de arraia que horizontaliza um traçado em meio à água salgada. Contingenciando, "escrevendo", uma aula avança. Se há movimentos dispersos na condição-aula, o fio concentra um foco; é lugar para onde olhar, onde ouvir, trilha de atenção segundo a segundo, no ponteiro do instante. Se uma aula paira dentro de um tempo-espço, essa é uma linha de sua feitura.

Esse segundo movimento não descontinua nem interrompe a aclimação, mesmo porque ela não cessa; segue em curso. A ênfase dada ao *aclimatar*, de largada, acentua certo caráter inaugural que sensações promovem nesse encontro, visto que um dos primeiros atos que se pratica em aula resvala em enfrentar um arranjo desse tipo. Logo, *aclimatar* e *contingenciar* não se dão de forma apartada; pelo contrário, misturam-se. O contingenciamento desliza da aclimação; movimentos que dizem da consistência impalpável de uma aula.

3.15 Particularidades da escrita tecida por uma rede de forças em uma aula qualquer

A este ponto, tendo esquadrihado uma ambiência, uma escrita e um campo de afecção, não é imperativo vincular esse arranjo a uma aula específica, localizada. Além de ser restritivo remetê-lo a apenas um destino – ao ensino médio ou infantil, por exemplo –, encerrando abrangências outras, não há motivo para fazê-lo. Considerando que qualquer aula é capaz de conter essa tríade, não prescrevemos um endereço definido a essa abordagem.

Nossa investigação acolhe, nesse sentido, uma condição-aula, voltando-se a movimentações que podem se dar em uma aula qualquer. Com isso, focaliza o que se passa em meio, no meio do estado da conversa da aula, entre chegadas e partidas das forças. Os movimentos *aclimatar* e *contingenciar* residem em ocasiões variadas de aulas, considerando uma atmosfera que se forja e uma oralidade que escreve.

Tal disposição vem na trilha deleuziana da perspectiva de rizoma e de um modo procedimental. Nas aulas que ministrou nos cursos sobre Spinoza, na Universidade de Vincennes, na França, de 1978 a 1981, Deleuze (2008) posicionava-se *En medio Spinoza*. Não à toa, este é o título da obra que traz a transcrição desse curso. Para tratar do pensamento do filósofo holandês, o filósofo francês realiza um trabalho pelo meio, sem uma disposição que toma distância do autor estudado ou separa-se dele em demasia – o que seria, em outra linha de pesquisa, o "objeto" de estudo.

Ou seja, um modo de interpelação se insere e interfere. Assim, tais aulas e essa obra propiciam um "Spinoza de Deleuze", uma tomada do pensamento de Spinoza perpassada por Deleuze. Assim como se tem também um "Nietzsche de Deleuze" em *Nietzsche e a filosofia* (DELEUZE, [1976] 2018). A propósito, uma das asserções de Deleuze na conversa que abre esta pesquisa vem de uma aula em Vincennes, realizada em 6 de janeiro de 1981.

Adicionam-se mais algumas particularidades acerca dessa "escrita" que contingencia. Falar de forças em aula não significa que todas estejam conectadas a esse fio; pode haver uma dispersão em relação a ele. De repente, elas podem ser submetidas a lembranças: lista de compras do mercado, contas a pagar, programação para o fim de semana, euforias e dilemas amorosos, problematizações existenciais. Acionamentos mentais-corporais como esses também apontam horizontes futuros: divagações, digressões; uma aula em que se fica "sonhejando" (ROSA, 2001, p. 191).

Diante de atravessamentos que invadem as forças, desvios de atenção a essa "escrita" partilhada consistem em algo natural – como dissemos anteriormente: escapar é fatal. Incontornável. Ou seja, um desfile de encargos mentais passa competindo com esse fluxo da aula. Além disso, nessa ambiência, pode haver forças se encontrando para além desse fio, em conversas paralelas não necessariamente orais – uma conversa entre forças, não entre pessoas.

Dadas essas possibilidades de escapes, conforme um fio vai sendo tecido em uma duração determinada, as forças podem seguir no seu rumo ou abandoná-lo, ignorá-lo; atrelando-se a ele ou desvencilhando-se dele. Em outras palavras, o que queremos dizer é o que Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo (2022, p. 32) mencionam:

[...] qualquer mente de qualquer criança pode se recusar à administração externa de seu comportamento simplesmente pensando em outra coisa, gerando, para si, naquele momento, algo de maior valor subjetivo do que um quadro expositivo pretenda. A rigor, o caos está totalmente compatível com o mundo do microfísico e da aleatoriedade. Mas os planos de aula, os didatismos funcionais, a grade curricular, a disposição linear de uma sala de aula, os fetiches teóricos, as redundâncias pragmáticas, os engessamentos políticos – os parâmetros, as leis, os orçamentos –, o hábito cotidiano de cada um, a redundância disciplinar, os anos de experiências que engessam o entendimento e os gestos, o discurso de autoridade estão acima das mobilidades microfísicas em um contexto educacional e de maneira oposta às potencialidades aleatórias.

Uma aula circunda um pequeno universo. Apreendê-la como uma força composta de forças abarca tanto o fio da fala, a que nos referimos, como outras linhas. Logo, essa "escrita" é *uma* via que diz do que está se passando ali – consequentemente, não a única. Se, nesse tempo-espaço, holofotes costumam se voltar a ela, também podem existir outros traçados de

luz – encontros, quiçá, de explosões esfuziantes. Uma aula é capaz de fazer reverberar luminosidades intermitentes.

Enfatiza-se o caráter oral de uma aula por meio dessa "escrita" sem perder de vista que a educação formal – leia-se, escolar, em todas as etapas de ensino – é permeada pelo ato de escrever. Quando se fala nessa prática, seja no campo pedagógico, acadêmico ou em relação à pesquisa científica, alguma gravidade costuma rondá-la, o que acaba por (in)trincar sua realização, em certa medida, ao fazê-la parecer excessivamente complexa e dificultosa.⁶⁰

Se paira um distanciamento, nesse sentido, no que se refere à prática, isso se deve em parte à escrita ser cultuada, com alguma frequência, como algo que deve ficar a cargo de quem "realmente" é "capaz" de produzi-la. Persiste a manutenção de certo temor reverencial em relação a ela. Todavia, sendo essa prática tão corriqueiramente requerida no ambiente escolar, esse argumento cai por terra; torna-se incongruente, impraticável.

Fazendo coro a Julio Groppa Aquino e Roland Barthes (AQUINO, 2011; BARTHES, 2005; DOCÊNCIA..., 2020), corrobora-se a experimentação do ato de escrever sem reservas. Escrever, escrever, escrever, infinita e indefinidamente, dado que, para executar essa ação, aciona-se uma bagagem de infinitivos: ler, cortar, editar, reler, conversar, apagar, reescrever. Eis a escrita como companhia, a escrita possível do dia a dia, na aula, a escrita de todo dia.

Deleuze e Guattari (1995, p. 48) incitam a seu modo essa ação.

Escrever a n, n-1, escrever por intermédio de slogans: faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja uno nem múltiplo, seja multiplicidades! Faça linha e nunca ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite um General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia (Godard). Tenha ideias curtas. Faça mapas, nunca fotos nem desenhos.

No que tange ao campo acadêmico de pesquisa, um elo indissociável reside entre pesquisar e escrever; dissertações, teses e artigos são peças textuais, modos de escrita. Nesse sentido, Julio Groppa Aquino (2011) lembra Roland Barthes (2004), que dizia: independentemente de qual seja a temática que se investigue, a pesquisa não pode deixar de considerar que possui um estatuto de linguagem. "Exemplo magno disso é o próprio campo educacional, uma vez que o que nele se produzem são artefatos escriturais tão somente – o

⁶⁰ Aliás, uma das aulas do curso de Escrita Acadêmica disponibilizado online, sob coordenação da Profa. Dra. Rosana Pinheiro Machado, é dedicada a desmistificar o processo de escrita. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCcyeKCzM2UmaSqUZyRfzIFA>.

que vale para todo o tipo de produção textual nesse quadrante, em quaisquer de seus níveis e segmentos" (AQUINO, 2011, p. 647).

Diante na presença persistente dessa prática no campo educacional, a lida com escritas outras – literárias, por exemplo – pode ser efetuada sem medidas em demasia, como se elas fossem intocáveis. Isso possibilita tomá-las como uma força com a qual pode-se "fazer corpo", criar. Trata-se de se valer delas como insumo ao pensamento em vez de entoar uma admiração que acaba por afastá-las⁶¹. Posicionam-se, assim, as ações de escrita e de tomada de outra escrita como algo ao alcance, em vizinhança, proximidade.

No mais, encarar uma aula sob o ângulo dessa "escrita" pode incentivar a própria ação de escrever na medida em que, de alguma maneira, é isso que se faz ali, entretanto oralmente. Acerca de escritas que fomentam mais escrita, destrincharemos tal possibilidade no capítulo seguinte.

3.16 Um gravador de voz da aula

Como vimos, captura-se uma aula em alguma medida, tomando nota da(s) fala(s) tão logo elas vão sendo disparadas. Mas não só. Por meio de um gravador de voz, pode-se lançar mão de uma captação em áudio para, posteriormente, transcrevê-la.

Seja como for, de um jeito ou de outro, transcrições consistem em um recurso que permite retomar uma condição-aula em que se esteve presente, acessando traçados de movimentações que nela tenham se passado. Ou, não sendo o caso de se ter estado presente, este é um artifício que, de acordo com essa "escrita", propicia um contato com um mapeamento ou um desenho do que fora movido em uma aula.

Um gravador de voz é um aliado. Graças a tal mecanismo, o fio da fala se perpetua; conservam-se forças audíveis que integram a aula e, por conseguinte, algumas de suas movimentações. Com isso, esse processo de captura insere algo dessa aula em uma cápsula do tempo, o que permite, infinitamente, retomá-la.

Por meio de registros como esses, a transcrição de escritas orais de certas aulas pôde vir a público. Estamos nos referindo, por exemplo, a cursos ministrados por Deleuze na Universidade de Vincennes (1978-1981) e por Foucault no Collège de France (1981-1982),

⁶¹ Como indica também Alcir Pécora (CORDEIRO; FURTADO, 2019).

que foram divulgados e publicados em livro: *En medio Spinoza* (DELEUZE, 2008) e *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2006a).

Por mais que os autores, que eram também professores, partissem de roteiros pré-elaborados e os seguissem a cada encontro, a confecção das aulas se fazia na fala. Ulteriormente, com o recurso da transcrição, séries delas passaram da oralidade à escrita, moldando-se em outra existência; publicações essas que contaram, ocasionalmente, com edições ou notas dos editores. Com isso, exibindo um modo deleuziano e foucaultiano de escrita-oral, tais obras viabilizaram-se tendo em vista o gravador de voz de Deleuze e "o gravador de voz de Foucault"⁶².

A transcrição de uma aula constitui um material que é um resquício, um substrato; uma maneira de segurar entre dedos alguma areia fina que escapa pelas mãos. Segundo Wally Salomão (2007), escrever significa vingar-se da perda. Nessa direção, "escrever" em aula consiste em vencer o tempo desse intervalo que se esvai. Registrar esse contingenciamento, no entanto – por escrito, em uma transcrição –, remete à chance de reter alguma coisa do que nele se passa. A captura gera um arquivo; secreta alguma vida no papel. Nessa esteira, poderíamos dizer de uma dupla vingança que se pratica.

Essa transcrição difere de anotações feitas na hora da aula, as quais remetem a inscrições esporádicas que diversas forças podem fazer ao mesmo tempo e que não visam a uma integralidade do que é pronunciado (Roland Barthes opina sobre essas anotações como indicado no prelúdio deste texto). E mesmo que se queira dar conta de uma espécie de ata dessa reunião de forças ou de um resumo, tal registro do fio da fala abrange um percurso mais completo, principalmente no caso de não se ter habitado esse tempo-espço.

Ainda que se busque cercar a totalidade do que fora dito em uma aula, há uma porção dela que esse fio não consegue confinar. Por mais esmerada e minuciosa que seja uma transcrição, ela dá conta de uma cota que é audível. Por falar nisso, segundo Oswald de

⁶² "O gravador de voz de Foucault" é de autoria de Marcel D'Angio Engelberg, doutorando da Faculdade de Educação da USP, a quem agradecemos a gentileza por nos autorizar a menção. Curiosamente, tivemos acesso a essa referência em meio a uma aula. "O gravador de voz de Foucault" é o título de uma produção textual realizada para a disciplina *Análise dos Cursos Finais de Michel Foucault V: Subjetividade e Verdade (1980-1981)*, ministrada pelo Prof. Dr. Julio Groppa Aquino, no primeiro semestre 2018, na FEUSP. Tal disciplina, inclusive, dedicou-se ao estudo de *Subjetividade e verdade* (FOUCAULT, 2016), publicação que deriva de um curso ministrado por Foucault e transcrito a partir de gravações de sua fala em sala de aula. Segundo Marcel Engelberg, "o gravador de voz foucaultiano" remete ao que pode (ou não) ser ouvido-lido e não à própria fala-aula de Foucault. Com isso, essa expressão enfatiza uma escuta e não uma fala, no sentido do registro de uma leitura possível e não de uma escrita definitiva – o que retomaria também o tema da autoria em Foucault.

Andrade (1926, p. 5), "A gente escreve o que ouve – nunca o que houve". Apesar dessa possibilidade de captura, não deixamos de considerar uma parcela deveras inalcançável.

As forças em aula vão correndo sem se saber delas. "Mas os caminhos é que estão se jazendo em tudo no chão, sempre uns contra os outros" (ROSA, 2001, p. 387). "O senhor vê, nos Gerais longe: nuns lugares, encostando o ouvido no chão, se escuta barulho de fortes águas, que vão rolando debaixo da terra" (ROSA, 2001, p. 308).

De acordo com esses "subterrâneos", só mesmo uma parte da aula é acessível, tangível. O ineditismo da aula reside no contato de forças insuspeitas, um fator inepto. Esses invisíveis remetem a encontros latentes, subentendidos, dissimulados, que se fazem graças a uma montagem circunstancial, um jogo de dados das forças ao acaso.

No mais, intentar apreender e dominar uma aula em sua totalidade mostra-se uma atitude inócua, uma vez que a própria vida é inapreensível; morre-se sem saber do mistério. Nas palavras da força-Riobaldo (ROSA, 2001, p. 305):

Naqueles olhos e tanto de Diadorim, o verde mudava sempre, como a água de todos os rios em seus lugares ensombrados. Aquele verde, arenoso, mas tão moço, tinha muita velhice, muita velhice, querendo me contar coisas que a ideia da gente não dá para se entender – e acho que é por isso que a gente morre.

O arroubo de uma aula se dá em aula "pela temperatura de momento". Ao interpelarmos movimentações nesse tempo-espço, se abarcam também agitações de ordem incorporal, mais difíceis de se deter. Não há gravação que abarque a experimentação-aula; o que um gravador intercepta é outra coisa. A transcrição de uma aula não é essa aula; o texto corrido que se forma é um apontamento às margens do que se passou.

Distingue-se, assim, o acesso a um registro e a uma ocasião. Uma aula pode ser relatada e sua gravação, reproduzida; não obstante, a condição-aula frisa uma efetivação "irrepreável". Não há meio de habitá-la senão em sua plena execução. Uma força que não esteve presente não conseguirá adentrá-la por meio de um texto ou de uma gravação.

De todo o modo, colocar para tocar e acompanhar um arquivo como este, em áudio, ou mesmo ler uma transcrição desse encontro, pode proporcionar outros encontros de forças. Ouvir essa gravação permite percorrer um fio que ali se tece, seguindo discussões, sintomas. A força que escuta o registro é incapaz de circular, cingir, penetrar e afetar a atmosfera de outrora, embora possa ser afetada por ela.

Como fizemos menção ao fato de que Deleuze ministrou aulas, vale acrescentar que o acionamento do autor, com isso, traz mais tempero à pesquisa. Na medida em que também

esteve em sala de aula, ele sentiu, portanto, esse sabor que tanto nos empenhamos por aqui em cercar. Em outras palavras, não se trata de mobilizar um autor de publicações, mas um Deleuze-professor⁶³ que sabe disso de que estamos falando⁶⁴.

3.17 Ouvir o que uma escrita tem a dizer

Abordamos até aqui procedimentos de oralidade e escrita, entretanto o trato com os romances traz a questão da leitura. A escrita literária apresenta mapas em suas linhas, mostrando percursos. Quando entra em cena, a força que lê faz disso território. Olhos seguem palavras, deixando-se levar: linha escrita, linha lida.

Um romance consiste em uma extensa linha que se divide em páginas. Na partilha dessas paralelas, dispara um movimento nas entrelinhas da leitura. A força que lê faz passar as palavras que, escoando, ficando para trás, deixam seu rastro, dão espaço à rota por vir. Percorrer linhas com os olhos pode dar acesso a alguma coisa a mais que, nelas, porventura, se inscreve. O texto é uma força que encontra a força que lê e vice-versa; nesse encontro ativo e movente também se instaura um plano comum, uma ambiência. Ao rastrear linhas escritas, explora-se uma atmosfera – eis o movimento de *aclimatar* presente.

A força que lê encontra na escrita outra força com uma voz a fim de conversa. Na duração dessa caminhada, ficam juntas, são companhia, olham-se nos olhos. A escrita é, portanto, uma voz gravada, grafada. Quando a força que lê chega e se move por esses caminhos de linhas, acrescenta outra voz, o que propicia uma conversação.

Nesse sentido, a leitura e a "conversa da aula" são travessias por se fazer. A leitura de literatura faz com que se adentre uma vereda. Assim que se começa a ler, subjaz um percurso a se fazer, tal como quando uma aula começa. Frases, à primeira vista, podem parecer estáticas, no entanto, para isso se desfazer basta correr por elas, ou fazê-las correr – depende do ponto de vista, do referencial, como diria uma aula de física.

⁶³ Gravações de diversas aulas de Deleuze em áudio e vídeo, assim como as respectivas transcrições, podem ser acessadas no site WebDeleuze <https://www.webdeleuze.com/> e no canal do YouTube vinculado ao site <https://www.youtube.com/channel/UCb1cppWGw1zMh-YkedB73Sw>.

⁶⁴ Para mais apreensões nessa direção, indicamos: *Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito* (BIANCO, 2002), *Do aprendizado: as lições do professor-Deleuze* (VINCI, 2018b), *A performatividade docente do professor Gilles Deleuze* (VINCI, 2015).

Como falamos em filme rodando, ao perpassar linhas escritas, o encontro da força que lê com elas pode ser visto como uma produção cinematográfica que se faz via leitura, isto é, que se faz em um mover constante, *frame a frame*, linha a linha. Palavras já dadas, inscritas em um suporte, não são sempre as mesmas a depender dos encontros.

Ler é ambientar-se ao que se apresenta nessa trilha; ao percorrê-la, a leitura refaz a rota da escrita e, ainda que uma força-leitora passe por essa via mais de uma vez, o encontro em movimento não é o mesmo uma vez que essa força não se mantém inalterada. Além disso, a cada experimentação, a força que lê pode ser conduzida a lugares não audíveis da voz da escrita do texto, os quais remetem a um encontro de forças. Em vista disso, a força que lê é convidada a fazer algo com aquilo que lê (COSTA, 2010), o que vai de encontro a uma abordagem realizada com a literatura que já vem alicerçada no modo como ela deve ser recebida, logo, sentida.

O percurso de uma leitura literária e de uma aula não precisa trazer um jogo resolvido, cartas marcadas. Certo teor irresoluto, inexato, pode abrir a uma potência porvir. Essa indeterminação que, por um lado, pode ser vista como um mal-estar, corda bamba, sempre um risco, por outro lado, consiste em uma característica talvez capaz de garantir uma condição potente.

A exploração que se faz nesse sentido pode flagrar algo que só se dará nessa confluência. Encontros imponderáveis podem despontar em meio ao fluxo da leitura, assim como em meio à movimentação de aula. Na leitura ou na aula, as forças podem ser levadas a uma zona de vertigem, que não é muito passível de ser descrita; logo, ao se adentrar essas experimentações, pode-se, por conseguinte, eventualmente entrar em vertigem.

Se for feita uma leitura em voz alta, essa força-leitora ativa palavras em série, verbaliza seus sons (sobretudo no caso da escrita de Guimarães Rosa). Ouve-se, assim, a voz do texto que, se vestindo da voz que lê, se incorpora a ela. Não há como prescindir, por conseguinte, nesse trajeto com o olhar, da investida corporal da força que lê. Ao passar os olhos pelas linhas, passa-se o corpo inteiro.

Ao atravessar um romance ou outra escrita literária, há um contato entre forças, no qual podem incidir sensações. Referimo-nos a episódios em que a leitura arrepia, seca a garganta, pede para parar a própria ação. Tudo isso é efeito apenas de palavras encadeadas, efeito de leitura em meio à passagem dos olhos por elas.

Podem ocorrer, com isso, momentos-auge para uma força desavisada; isto é, quando a escrita pega de surpresa a força que lê. Estando, por essas linhas, tal força-leitora entretida, atraída, distraída, iludida ou diluída, algo vem no contrapé, em um contra-ataque da leitura. Perante esse susto, quem lê pode chegar a "rebobinar" as linhas, "voltar a fita", retomar a passagem a fim de averiguar o que se deu e o que, deveras, se dá ali. Lê-se de novo, uma vez mais, para conferir se os olhos não traem, se não se enganaram; para confirmar, enfim, o que se impõe. Esse retorno, dar um passo para trás, garante algum solo de caminho à frente.

Em meio à leitura, a força que lê insufla ar na escrita, em suas veias de linhas, fazendo-a viver uma vez mais. Ao mesmo tempo que a escrita literária pode apossar-se da força que lê, inundando-a. Ou seja, se a força-leitora sopra ar nas palavras, estas podem soprar alguma outra coisa de volta, em um ativamento mútuo. Realça-se, assim, não a escrita *per se*, mas o que se dá no encontro a partir do qual a força que lê a atravessa. Dessa maneira, essa abordagem da leitura cerca o que pode se passar em aula, a qual pode conter leituras.

Com isso, na trilha do "acontecimento educacional" de Sandra Corazza (2016), à "aula como acontecimento" – a qual também podemos chamar de aventura – interessa, conforme as palavras de Julio Groppa Aquino (2017, p. 687):

[...] um desbloqueio das forças instituintes do éthos escolar e, sobretudo, da palavra docente; aventura calcada em uma investida perscrutadora do arquivo do mundo que sobeja empoeirado nas prateleiras das bibliotecas – em situação de repouso forçado, decerto, mas sôfrego para ganhar a estrada mais uma vez, diferente do que antes era.

A literatura é matéria que permanece à espera, quieta, intacta, intocada e, nesse sentido, encantada. Para alguma coisa se passar, é necessário um encontro, uma força que a faça viver novamente, um contato entre mundos. Materiais, arquivos, estão no mundo; ao serem mobilizados em uma aula, em uma pesquisa, revitalizam-se, revivem. Esta é sempre uma escolha a se fazer: quais forças acionar como companhia?

Tal proposição faz lembrar a ação do arqueiro zen (HEINE, 1975), citada por Foucault (2006a) e Deleuze e Guattari (2017b): um procedimento simples e preciso que consiste na prática do arqueiro. Ele pega uma flecha, a posiciona no arco, mira e atira. Com efeito, pega uma flecha no chão que fora disparada por alguém e aí a posiciona, mira alguma direção e atira. Em seguida, começa tudo outra vez.

Desfazendo-se do sujeito e até mesmo do gesto, fica-se com a ação. O movimento que se apreende concerne a selecionar alguma coisa, separá-la, situá-la e, em um arremesso, inflar-lhe nova vida. Um ato ético e político: ético porque incide um olhar ao outro; político

porque remete a uma escolha. A partir dessa ação de recolher flechas e relançá-las, tem-se vultos, rasgos, que deixam ecos pelo ar.

Em aula, forças que se valem de outras forças – de forças intercessoras – praticam a ação do arqueiro zen. Com isso, destaca-se o que entra em cena em meio a essa rede, "fazendo corpo com" ela, ao passo que há uma diluição de quem pratica essa ação. Eis um lançamento que se faz cuja autoria se desfaz. Conforme aponta Heinrich Heine (1975), quando a flecha abandona o arco, ela se desprende do arqueiro, deixando de pertencer a ele. Da mesma forma, assim que palavras atravessam os lábios e se desprendem de um corpo não pertencem mais a quem as profere. Miramos palavras disparadas como flechas sem se saber onde irão parar.

3.18 O "ser tão" da aula, além de refrões e leitmotivs dos romances

Apurando-se o enredar dos romances, atentamos à performatividade que há nesses modos de escrita: formas vivas, pulsações vibrantes, certa "matéria vertente", como diz Riobaldo. "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" (ROSA, 2001, p. 116).

Cruzar movências desses modos de escrita com discussões que pesquisadores parceiros têm realizado sobre educação oportunizou chegarmos aos movimentos abordados. Ou seja, uma conversação com a literatura atrelada ao campo educacional permitiu traçar linhas de forças – de uma aclimatação e de um contingenciamento – para abordar o tema da aula.

Posto isso, acrescentamos que tal liame de linhas de força não se dá por correlações lineares ou correspondência; a ligação entre esses campos não é imediata. A ambientação d'*A montanha mágica* não é situada tal qual a ambientação de uma aula, como uma *mesma* situação em que mudam apenas os lugares – a clínica, a sala de aula.

O contato e o contágio com a atmosfera do universo do sanatório conflagram um impacto a partir do qual se fala de aula. Ao mesmo tempo, a força-Riobaldo abre veredas que permitem olhar para o sertão da aula – o que se passa *dentro* dela, entre chegadas e partidas. Esta mesma força propicia mirar também o "ser tão" da aula: intensidades – assunto para o

capítulo seguinte. Em suma, esse modo de escrita do romance do sertão – constituído de uma conversa incessante e oralizada – causa certas perturbações a partir das quais se fala de aula.

Diante da montagem dinâmica no âmbito das atmosferas da montanha e do sertão, afecções literárias contagiam essa pesquisa de tal maneira que fazemos *isso* se contagiar com uma aula. O uso do pronome demonstrativo não é à toa; este *isso*, difícil de nomear – efeito da movimentação trazida pelos modos de escrita dos romances –, contém a pirueta procedimental, metodológica, executada.

Eis a experimentação, via leitura, do encontro entre uma "força que lê" com as forças desses modos de escrita literários aqui acionados, o que afirma a presença de uma força-pesquisadora que "faz corpo com" os romances. Por mais que tal força já esteja considerada na investigação, nesse caso ela desponta com outro peso, uma vez que o trabalho com os materiais se atrela à própria armação temática da pesquisa.

Outro meio de dar conta dessa articulação é via *leitmotivs* que exalam dos romances. Se *A montanha mágica* tem *aclimatar* como *leitmotiv* – motivo condutor ou movimentação condutora –, *Grande sertão: veredas* também possui um motivo condutor no que tange a uma movimentação que se repete. Roubamos o termo novamente, o qual é utilizado na área musical; *leitmotiv* remete a um tema, a uma frase ou fórmula que insiste e persiste diversas vezes em uma obra.

A propósito, este último romance volta e meia reproduz duas frases: "viver é muito perigoso", "o diabo no meio da rua, no meio do redemunho" (ROSA, 2001, p. 65; 262). Essas repetições que perseveram e, com isso, sobressaem na escrita seriam, nessa conversa, refrões de Riobaldo. A dupla de asserções, que sói ficar em evidência na superfície de referências ao romance por sobrevir com frequência quando ele é mencionado, de tão conhecidas, parecem linhas finas de *Grande sertão: veredas*, como diz o jargão jornalístico. No caso, não buscamos esses refrões, mas outros que extrapolam afirmações reiteradas: refrões de ações que, em coro, se propagam, lances de maior vulto.

Um *leitmotiv* traz uma movência. Atenta-se, com isso, ao que esses modos de escrita literários insistem em movimentar. A força-Hans Castorp experimenta uma aclimação e a força-Riobaldo, uma fala que enreda uma história. Ambientar-se a uma atmosfera e *contingenciar* um modo de dizer alguma coisa são ações do cotidiano para além da seara literária.

Quais, por outro lado, seriam possíveis refrões – ações que ecoam – e *leitmotifs* da condição-aula? Haveria movências afins quando se trata do jogo das forças nessa circunstância? Tramamos, por contágios literários, uma aclimatação e um contingenciamento; lancemo-nos, assim, a mais um movimento.

Ao fazer caminho nessa "escrita", a aula vai também fugindo, pois a territorialidade abarca fugas, que espraiam veredas impensadas. À medida que há territorialização por este fio, existem desterritorializações e reterritorizações, em chamadas de volta a esse fluxo comum. Ou seja, em meio à moção das forças, elas lidam com o que vai escapando; o fluxo que se forja em aula propicia desvios, veredas: outras vazões.

Por mais que tais rotas pareçam se desprender dessa condução mais robusta, elas advêm da mesma movimentação. Escapar a outra via que foge desse fio consiste em um movimento da aula, afinal é conexão que se faz a partir dessa ambiência. Se o jogo de uma aula pode levar a momentos em que ela se bifurca, cria suspense, sentir a chegada a estes pontos requer um acompanhamento anterior de observação. Discutiremos esses afunilamentos e esse terceiro movimento no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 – PARTIR

"Mas, quem é que sabe como? Viver... O senhor já sabe: viver é etcétera..."

(ROSA, 2001, p. 110).

4.1 O *partir* afirmativo de uma aula em fuga

"Para reavivar a conversa" (MANN, 2000, p. 269) acerca de certo *aclimatar*, retomase o ponto do capítulo progresso de mesmo nome em que a força-Hans Castorp se envolve de maneira tão profusa com o universo do sanatório que entra em variação. Depreende-se que essa força varia tendo em vista uma reação: ela perde a noção de tempo.

Na esteira desse efeito, há outro, deveras sintomático. Desde que põe os pés na montanha, a voz segura e enfática de Hans Castorp afirma que ficará no sanatório por apenas três semanas, posicionamento que ela explicita em uma conversa com outra voz, a do amigo Settembrini.

– Sr. Settembrini, perdão! Mas, como já disse, há um equívoco da sua parte. Não estou doente. Faço apenas uma visita de algumas semanas ao meu primo Joachim e quero aproveitar esta ocasião para descansar um pouquinho...

– Vejam só! Então não é dos nossos. Goza boa saúde, está aqui apenas de passagem, como Ulisses no reino das sombras? Que audácia descer até estas profundezas, onde os mortos levam uma existência irreal, desprovida de sentido... (MANN, 2000, p. 81-82).

Antes mesmo desse prazo se encerrar, contudo, a data de partida começa a ser prorrogada indefinidamente. O encontro com o universo do sanatório persiste em avalanche e intensifica-se a ponto de fazer a força-Hans Castorp variar a disposição em ir embora. O planejamento traçado é tragado e sucumbe. Eis a virada: a experimentação verte uma mudança drástica. A força-Hans Castorp decide ficar na clínica, mas não só; evita a partida a todo o custo. Para permanecer "ali em cima", se vale de diversos subterfúgios.

Ter um plano traçado de antemão que é tragado e sucumbe faz lembrar uma situação educacional rotineira: quando, sem aviso, um fator arbitrário incide. Um atravessamento pervasivo infiltra-se e difunde-se na condição-aula; turva suas águas correntes.

Voltando ao romance da montanha, entre o que fora asseverado pela força-Hans Castorp como prazo para a partida e a exploração que se deu, algo se passou. O contato intenso com esse universo não fornece alternativa a não ser permanecer ali; a experimentação vence, portanto, um impasse, impondo-se. Reavaliar e alterar o veredito sustentado com tanto afinco, em inúmeros diálogos desde o instante zero no sanatório, advêm de um agenciamento; "fazer corpo com" esta ambiência, com esse campo, muda tudo. A força-Hans Castorp entra em variação pela afecção.

A impossibilidade de partir remete a uma aclimatação e a um contingenciamento em curso. Este último no sentido de um enredamento que a força-Hans Castorp faz com outras forças de diversas naturezas, tramado em conjunto nessa atmosfera. Não é senão por um *aclimatar* e um *contingenciar* que se faz necessário permanecer na montanha. Em vista disso, a impossibilidade de partir da força-Hans Castorp é afirmativa; existe nela uma afirmação e, dela, fazemos caminho.

Além da aclimatação e do contingenciamento, movimentos que aproximam, concentram e costuram forças, que forjam uma ambiência, um fio e uma conversa da aula, há outro que merece destaque. *Aclimatar* e *contingenciar* processam fechamentos em um plano comum partilhado, uma vez que tomam forças dispersas e produzem algo a partir delas; a aclimatação instaura uma atmosfera e o contingenciamento costura uma escrita oral.

Este terceiro movimento também articula forças, mas, se descolando um pouco dos dois primeiros, se volta mais a dilatações e alargamentos. A perspectiva de agenciamento segue operante na medida em que algum espessamento se faz necessário para esses arremessos. Um agenciamento é uma associação de elementos diversos, na qual há ligações que fazem território e que, ao mesmo tempo, também fazem fugir (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 2012b, 2015, 2017a). Assim, em uma aula qualquer, este terceiro movimento agencia deslizando, abrindo passagem, o que pode se dar, inclusive, além desse intervalo de tempo-espaço.

Tais variações, que o modo de escrita d'*A montanha* apresenta, verteram-se porque a força-Hans Castorp passou por uma experimentação. A circunstância de levar uma situação ao limite causa uma reação em que tal contumácia a joga a outro lugar. Por essas variações, alcançamos outro movimento de aula: *partir*. Afinal uma aula também executa movimentos de partida.

Aclimatar, *contingenciar* e *partir* são, portanto, movências referentes a agenciamentos, que adensam forças, sendo que este terceiro movimento, assim como concentra, também espraia, o que faz a aula avançar. Se dessa tríade de verbos no infinitivo ensaiássemos uma concisão a fim de chegar a um só verbo, seria *agenciar*; uma aula é um agenciamento infindo de forças e, no mais, miramos forças em atividade de agenciamento.

De acordo com essa experimentação via um modo de escrita literário, nos debruçamos, neste capítulo, sobre o tema do limite, considerando, mais precisamente, uma experiência-limite, uma situação-limite, um vitalismo. Em aula, essa experimentação perpassa um movimento de *contingenciar*, ao qual nos dedicamos no capítulo anterior abordando oralidade e escrita, o que permitiu chegar à conversa da aula, a esse modo de escrita oral.

Neste capítulo, avançamos na difusão dessa "escrita", tendo em vista o enfrentamento e o limite que há nessa tessitura dessa conversa. Esta última aparece, portanto, em apreensões distintas na etapa anterior e nesta; daqui em diante, ela é o substrato a partir do qual tratamos de alguns embates, bifurcações.

4.2 A escrita oral em aula como limite: *contingenciar*, *partir*

Escrever é restringir – arriscar um traçado com determinadas palavras fazendo aliança, uma e outra e outra, *e, e, e* (DELEUZE; GUATTARI, 1995), encadeando-as –, tal como se faz na ocasião da aula. A fala que tomamos como uma escrita na oralidade não está, portanto, dissociada de um contingenciamento, no qual um duplo limite se impõe: em aula, 1) prioriza-se dizer algumas coisas e não outras, pois 2) ela se processa dentro de um determinado período.

A contenção de tempo condiciona uma contenção de palavras, as quais, à vista disso, não se vertem em torrente infinita. Da mesma maneira, não se pode dizer tudo em uma conversa. Existe uma limitação porque ela contigencia; conversar também é *contingenciar*. Por esse ângulo, o limite opera como potência em aula.

Tendo em vista o encontro que desfere uma variação da força-Hans Castorp e essa escrita oral de um contingenciamento, aventa-se o azo de levar uma aula ao limite. Tal disposição consiste em insistir com ela, enfrentá-la, impingindo-a às últimas consequência de sua consecução. Acompanhamos, com isso, até onde uma aula pode chegar.

Se *contingenciar* consiste na conversa que se tece em aula, fazendo fio com o que vai se apresentando, ao se empreender essa ação, parte-se. De um "grande sertão": veredas. Como pontua Paulo Rónai: "Entre a imensa realidade inabrangível e suas mínimas parcelas acessíveis, ou, noutras palavras, entre o intuível e o conhecível" (ROSA, 2001, p. 17). Depreendemos, então: diante de um "grande sertão" de possibilidades, a aula, perfazendo-se, é vereda, está sempre partindo; partindo de um ponto a outro em seu intervalo, e, para além de si mesma, quando ela finda.

De tudo que esse encontro marcado pode ser, é preciso escolher caminho: limitar para seguir. Ora, só é possível *partir* de uma coisa à outra em aula conforme determinados rumos vão sendo tomados – conforme o que vai sendo contingenciado; movimentações vão ladeando margens, dando contorno a esse encontro.

Por mais que uma aula possa se fazer em vultos grandiloquentes, em amplos arremessos, ela é tecida no micro, em mínimos encontros fugazes. Uma aula vai se dando na "miudez" (ROSA, 2001, p. 193). Focalizam-se, com isso, decisões pontuais e primordiais que deliberam entradas em certas veredas, o que remete à conversa da aula e evidencia um enfrentamento. Em meio a um falatório, a todo o momento são feitas escolhas que vão endereçando um rumo e que, assim, movem essa dinâmica. Tais escolhas são bordas que, ao indicar para onde se vai, fazem caminho.

Ou seja, em aula, podem surgir bifurcações diante das quais é preciso decidir por onde ir, considerando a ambiência e o conjunto de forças envolvido. Adentrando vielas, a aula se deixa escoar para outros lugares.

Partir, se evadir, é traçar uma linha. [...] Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vaziar como se fura um cano. [...] Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49).

Ao *contingenciar* forças, a conversa da aula pode fazer alastrar outras; é em meio a uma aclimatação, fazendo contingenciamento, que a aula, em fuga, parte. Ao *contingenciar*, há ocasiões em que a aula fica truncada, parece presa a um enigma, adentra uma rota irresoluta. Se ela cai nesses "lugares", a própria performatividade de sua movimentação pode fazê-la sair e seguir, encontrando um caminho. Segundo Deleuze e Guattari (2017b), se estamos à procura de singularidades de uma matéria, somos forçados a seguir. Persistir em um

contingenciamento, encarando o redemoinho, sem abandonar ou recusar o embate, é capaz de trazer alguma criação a reboque.

Uma barreira, um obstáculo, um embaraço que se interpõem fomentam a condição que faz extravasar uma via. Eis a febre da aula, sua fervura. Um arranjo labiríntico, que surge no meio desse intervalo, consiste em um problema vindo a quente, nascendo no calor da hora. Sem embargo, ele mesmo é uma saída a se percorrer: vereda – uma partida que a aula faz. A criação está no próprio modo de lidar com esse problema, na maneira de confrontá-lo.

Logo, tal problema opera como criação e não como algo a ser, necessariamente, respondido ou resolvido. Conforme indicam Karen Nodari e Sandra Corazza (2019, p. 6), "[...] a invenção é o produto de uma tensão constante entre duas tendências: a da criação e a da repetição. A criação não é rara ou fruto do acaso, mas exige esforço para que seja ultrapassada a tendência repetitiva". A insistência em repetir, continuar, prosseguir a ação de *contingenciar* possibilita essa via de partida, moção que, com efeito, vai levando essa tessitura ao limite, às bordas da própria aula.

Tal conjuntura testemunha que, por mais que haja discussões pré-dispostas a serem enfrentadas em aula, outras podem despontar, as quais a ebulição rizomática, porventura, faz surgir. Nesse sentido, segundo Deleuze e Guattari (2010), pensar significa tirar força do que já se conhece a fim de abrir alas para que o impensado possa fazer caminho.

Seguimos, assim, no diapasão de Sandra Corazza (2004, p. 32), quando a autora declara que "[...] a verdade de um problema de pesquisa não preexiste a ele, não é uma verdade a ser descoberta, mas é objeto de uma criação". É possível afirmar, com isso, que forças em aula, ao vasculhar entradas e percorrer caminhos nesse ato de contingenciamento, também desenvolvem pesquisa.

Resvalamos, com isso, na contraposição entre seguir discutindo questões já dadas e a possibilidade de criar os próprios problemas (DELEUZE, 2006) – no caso, no âmbito da educação (KASTRUP, 2001), e especificamente em aula, de maneira coletiva, em rede. O ensino, *grosso modo*, pauta-se em (re)trabalhar caminhos prontos em detrimento de outros a serem trilhados.

Nesse sentido, essa tomada da aula em movimento alia-se a outro aspecto do modo como Deleuze circunscreve o ato de pensar. Não se trata de pensar o que já foi pensado, trabalhar com um pensamento colonizado, mas verter possibilidades a partir de encontros, como pontua René Schérer (2005, p. 1185).

[...] O impulso inicial e permanente do pensamento de Deleuze consiste em liberar todo pensamento daquilo que o entrava e o deforma. Impulso de liberação, de desembaraçamento, igualmente válido naquilo que chamamos de prática da vida cotidiana ou na política: desembaraçar-se das divisões e regras artificiais, dos poderes, das instituições, dos impedimentos, das representações, das ideias feitas, dos clichês; de tudo que desvia e bloqueia os processos postos em movimento. Desembaraçar-se de tudo o que imobiliza, que *sedentariza*: palavra-refrão.⁶⁵

Como lembra Jorge Vasconcellos (2005, p. 1225), "[...] em Deleuze a questão fundamental do pensamento é a criação: pensar é inventar o caminho habitual da vida, pensar é fazer o novo, é tornar novamente o pensamento possível". A propósito, falamos em um fluxo de aula como uma afluência, um rio, e, para o filósofo francês, o pensamento não se tece em fluxo, ou melhor, em fluxo contínuo; é preciso que alguma coisa o dispare, o incite.

No mais, a prática da escrita no campo educacional também é entrecortada por essa questão quando remete a reescrever algo já escrito (repetir, dizer uma vez mais) a fim de verificar conteúdos que devem ser memorizados. Tais retomadas evidentemente têm importância no processo pedagógico, mas a educação não se resume a isso. Jogamos luz, então, nessas vias que emergem sem aviso em meio a esse encontro marcado; só que, para tanto, alguma disposição se faz necessária.

Encarar e integrar essa movimentação da aula significa levá-la, em algum grau, às últimas consequências; vasculhar os confins dessa situação-aula. Trata-se de insistir, de não desistir dela, ainda que a atmosfera se torne nebulosa, tesa, morosa, travada. Quando falamos em uma aula tecida no calor da hora, que se faz ao vivo, estamos tratando desse enfrentamento. Um enfrentamento "no interno das coragens". "Lei de jagunço é o momento" (ROSA, 2001, p. 34; 284).

Dessa ocasião truncada, passamos a outra, inacabada. Uma aula engrena e se anima no correr de sua conversação. Quantas vezes, no ápice, no momento mais potente, no avanço que sustenta um clímax, bate o sinal, e a aula acaba cingida no auge? No limite, precisa *partir* "[...] não deixando frouxura de tempo para mais motim" (ROSA, 2001, p. 281).

Lembrando a afirmativa recusa de ir embora da força-Hans Castorp, muitas aulas resistem a desfazer-se do bando formado. Assunto sobre o qual ressoa a voz de Riobaldo. "Dá sempre tristezas algumas, um destravo de grande povo se desmanchar". "O pássaro que se separa de outro, vai voando adeus o tempo todo" (ROSA, 2001, p. 302; 459).

⁶⁵ Por isso, ao acionar os romances buscamos desviar tanto de apreensões mais conhecidas e que comumente circulam sobre as obras como de citações mais famosas no caso de *Grande sertão: veredas*, conforme mencionado no capítulo anterior.

Nas vezes em que precisa terminar antes de se ter finalizado de fato, essa força de forças parece pedir por uma sobrevida no corredor, ensejando instantes a mais; inacabada, a aula clama por mais, uma vez que tal cisão não encerra seu movimento. As forças vão embora, mas ficam com *aquilo* em suspenso, pairando.

Este corte que sinaliza a interrupção da aula, respeitando a quadratura de um tempo regulamentar, não se preocupa com o que nela se passa. Não quer saber se há febre, se as forças envolvidas demandam alguma prorrogação, ensaiando avançar a outra aula, a um intervalo entre aulas. Pontuamos, nesse ensejo de continuidade, a "aula em vida" em carga de transbordo: sua moção.

Levada ao limite da discussão de um problema e/ou ao limite de tempo, a aula perdura emoldurada entre chegadas e partidas. Contrapondo essa determinação, o que se dá em meio a ela é capaz de conservar o oposto disso, desfazendo essa fixidez e flertando com um fragmento de infinito. Veremos como isso ocorre doravante.

4.3 Num passe de aula

Como vimos no capítulo *Aclimatar*, a exploração da espacialidade de uma ambiência pode levar a uma temporalidade distinta. Trata-se de algo a que este campo de pesquisa está atento: "[...] especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico" (AQUINO, 2016, p. 311).

Sensações de suspensão temporal advindas de notações opostas, extremas, são capazes de causar um efeito similar. Às vezes, uma aula, simplesmente, *só passa*; é mais um compromisso de uma série; não "atinge", não toca, não tem velocidades alteradas. Há aulas, não obstante, que, simplesmente, *não passam*. O movimento pode ser de sopros no vazio de um deserto. "Só foi um tempo. Só que alargou demora de anos" (ROSA, 2001, p. 359).

Com isso, um descolamento da contagem cronológica, compassada, se processa. O ritmo dos ponteiros entra em dilatação, se espaça, como se pudesse ir em câmera lenta até, no limite, "empalhar o tempo" (ROSA, 2001, p. 477). Nessa superfície, o traçado em sanfona da aula – que respira, dilata e contrai, varia – estica-se ao máximo em sua duração, se espreguiça, se estende, se alonga. Uma aula em *slow motion*. Mais tempo adere a este tempo; tais lentidões têm a capacidade de fazer deslocamentos outros.

Por outro lado, há aulas que se fazem eletrizantes em um jogo de muito movimento, em disparada. "Ali, a gente não vê o virar das horas" (ROSA, 2001, p. 205). Uma aula que vai em "um prosseguir sem partes" (ROSA, 2001, p. 377), "sem tardança" (ROSA, 2001, p. 284), sem tocar no relógio, na qual se esquece inclusive da existência da passagem do tempo. Apresenta-se aí um passe de mágica que, roubando energias e atenções, condensa a extensão temporal. Uma aula em *time-lapse*. A sensação de uma aula que acabou, embora mal tenha começado. Experimenta-se tanto nesse interregno que o tempo decresce para dar conta do que é vivido. A aula vai em grandeza, expansão, fugacidade que pode impulsionar o seguimento de ações e atividades na batida desse ritmo acelerado, instigante.

Eis uma aula fazendo seus passes, suas passadas. Para seguir com essa explanação, realizamos uma costura com o modo de escrita de Rosa (2001): se a aula engata em um disparo de celeridade, parece que é feita "sempre nas estreitas horas" (p. 169). Uma aula em seu desfreio, ação contrária de qualquer parada. Uma aula em suas "horas justas" (p. 28), "nos curtos momentos" (p. 383) – em voragem, "não sobra momento" (p. 437); as forças aí "não obedecem medida nenhuma" (p. 169), são só fluxo. Como passar ileso à potência que uma aula pode ter?

Quando ela está assim, engrenada, desenrolando-se sem cessar – e se depara com a restrição temporal de sua própria duração, como citado acima –, resta não desperdiçar palavra; é preciso produzir rapidamente usos sagazes, valendo-se de ardis para usufruir cada segundo, sorvendo esta vida em sua existência derradeira, esta "aula em vida". Essa vida em questão, partilhada, paira; não é um ser, não é de ninguém, apenas sobrevém. Com isso, vale acrescentar que, ao mencionarmos *vida*, buscamos vincular o termo a um viés impessoal; endereçamento que se aproxima do filósofo da afirmação da vida: Friedrich Nietzsche.

"O tempo absolutamente não tem natureza própria. Quando nos parece longo, é longo e quando nos parece curto, é curto, mas ninguém sabe em realidade sua verdadeira extensão. [...] *Esse tempo é muito diferente, conforme a sensação que experimentamos*" (MANN, 2000, p. 92-93, grifo nosso). Indicamos por essa fala da voz de Hans Castorp, a qual conversa com a voz de Joachim, que este tema é recorrente também nas conversas pelo sanatório; a questão do tempo corre pelos ambientes, pelos espaços comuns, uma vez que as forças dos internos têm de lidar com ela em razão da doença.

Essas descrições supracitadas acerca de como uma aula passa, como dá seus passos, como dança, fazem elo com passagens dos romances trazidas no capítulo *Aclimatar*. A fim de encaminhar esta discussão, vasculhamos, antes, movimentações nesses modos de escrita que, de maneiras distintas, embaralham o tempo – a percepção que se tem dele se desarruma por razões sensoriais. Afecções que ali se intensificam possuem alguma contiguidade com o que, porventura, pode se provar no perfazer de uma aula.

O tempo que não passa é condição de um arremesso extratemporal, assim como experimenta-se outra temporalidade quando uma aula "passa voando". De um jeito ou de outro, "fazer corpo com" aulas que contêm esses tons altera as forças, pois as joga em outro tempo; capta-se esse efeito.

Tempos mortos, desérticos, de vazios, de vácuos, em que, aparentemente, nada ocorre de fato, podem incitar um rebatimento contrário, qual seja, uma disposição em contrapor essa inércia, uma busca por movimento. Logo, seja por uma aula em aceleração ou em suposta imobilidade, uma maré dessa pode sobrevir.

Essas tonalidades temporais sensíveis fazem pensar: o que pode uma aula?⁶⁶ O que está ocorrendo ali? Quais são suas velocidades? Trata-se de uma experimentação. É possível sentir quando uma aula toma fôlego – em um "abre-vento", "no esparrame, no desembêsto" (ROSA, 2001, p. 264; 355) – e quando o perde.

Uma aula "[...] caminhando de um modo singularmente furtivo", uma aula "a toda pressa" (MANN, 2000, p. 108; 127). De repente, uma onda faz a temperatura subir e, aí, sequer dá tempo de reparar que a febre da aula já "tomou corpo, num alteamento" (ROSA, 2001, p. 274).

É possível sentir também quando uma aula hiperventila, quando para para respirar e quando para de respirar – uma vez que se nota a aula passar, transcorrer, escorrer. Percebe-se quando ela decola, quando atinge um impulsionamento irreprimível, quando surfa a melhor onda e quando se arrasta, rasteja, agoniza para acabar. Uma aula em queda livre, uma aula à deriva.

⁶⁶ Pergunta que se faz na trilha da questão lançada por Spinoza, já citada: "O que pode um corpo?", cujo uso, aliás, é acionado no campo de pesquisa em educação (AQUINO; CORAZZA, 2015; GALLO, 2016; KASPER, 2009; MOSSI, 2015; TADEU, 2002).

Um modo aula condiz com um andamento que encontros entre forças imprimem – eis como se conjuga a ação de *contingenciar*. Assim a aula segue: volume e retração; desdobrar que alcança o instante seguinte. De acordo com esses ares que percorrem esse corpo, cada aula possui uma respiração própria; é um organismo-aula que respira.

Entre extremos, veloz e lenta, a aula segue ao sabor dos encontros, como a vida que "[...] esquentando e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta" (ROSA, 2001, p. 334). Tais velocidades assinaladas são uma preleção; introduzem uma última entrada teórico-conceitual, que move esta investigação, e um efeito específico que visamos abordar.

4.4 Variação contínua

"Tudo o que já foi, é o começo do que vai vir, toda a hora a gente está num cômputo."

(ROSA, 2001, p. 328).⁶⁷

Tendo essas velocidades em vista, mobilizamos uma conversa entre os romances: o que tais modos de escrita têm a dizer sobre movimento? Cada um, à sua maneira, exhibe uma natureza viva, andante, cuja moção fazemos incidir em aula. Deleuze e Guattari fazem menção à variação contínua, muitas vezes, em enunciações que discutem temas variados; acionada *en passant*, a expressão atua como uma ponte, um meio de caminho para abordar outros assuntos. Em *Kafka: por uma literatura menor* (2017a), a dupla afirma que a linguagem está sempre em variação contínua. Por meio desse uso que também é feito em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (2017b), pinçamos um modo de dizer do qual os autores se valem – isto é, um termo em trânsito.

Variação contínua também trata de uma apreensão teórico-conceitual à qual a dupla de pensadores se dedica. Não se refere, porém, a uma perspectiva tão discutida como a de agenciamentos. Aliás, Deleuze e Guattari (2015, p. 20) lembram ainda que "os agenciamentos não cessam de variar, de ser eles mesmos submetidos a transformações".

⁶⁷ Riobaldo fala sobre habitar uma encruzilhada, o cômputo, o qual deslocamos à aula.

Para além dessas duas frentes, indicamos uma terceira, subliminar, em que mesmo sem ser pontualmente citada, tal variação contínua persevera alastrada, de maneira discreta e clandestina, no horizonte de pensamento deleuzo-guattariano. Essa frente se apresenta quando a dupla de autores trata de ações como pintar ou escrever, indicando a importância de fazer passar, nelas, uma corrente de ar (DELEUZE; GUATTARI, 2010)⁶⁸. Tal sopro consiste na operação dessa perspectiva. Entramos, assim, por uma via mais obtusa, que não é tão imediata e acessível. A propósito, em *Diálogos*, Deleuze e Claire Parinet (1998) realçam a importância das alianças, das ligas, dos contágios e do vento (DELEUZE; PARNET, 1998).

Por essas três frentes, de acordo com os autores, variação contínua diz de um processo que, seguidamente, se modula, se altera. A ênfase não fica a cargo de uma movência cíclica, mas de uma movência constante. Nessa direção, essa perspectiva presentifica-se quando a escrita d'A *montanha* afirma que "[...] cada dia ultrapassava o anterior na pureza do azul" (MANN, 2000, p. 310). Ultrapassar engloba uma variação dia a dia; não, necessariamente, em progressão, em evolução, mas, sobretudo, considerando-se uma diferença: *dégradé* de azul.

Com isso, mirando nossa discussão sobre encontros, acrescenta-se, pela voz de Regina Dias (2019), que a perspectiva de variação contínua salienta "[...] o caráter de diferenciação das intensidades, além de indicar que elas se combinam ou se repelem em movimentos de afetação mútua e fora das leis do determinismo causal" (DIAS, 2019, p. 227, grifo nosso).

Assim, esses entretons de azul, cambiantes, dizem da aula em curso, afinal "[...] o sertão está movimentante todo-tempo – salvo que o senhor não vê; é que nem braços de balança, para enormes efeitos de leves pesos..." (ROSA, 2001, p. 533). Nesse horizonte anil, avançamos pela travessia dos dias na montanha:

De súbito, achava-se Hans Castorp em plena tarde, que, por sua vez, não se demorava em avizinhar-se da quase noite [...] e contemplava o crepúsculo que se acentuava rapidamente, o crepúsculo desse dia que dificilmente se deixava distinguir do da véspera e do de oito dias atrás [...]. O dia subdividido, artificialmente abreviado, desagregara-se, desvanecera-se à vista dele, conforme verificava, cheio de agradável surpresa, ou talvez um tanto pensativo; pois ainda não se achava na idade em que a gente se horroriza ante essa descoberta. Para ele era apenas como se nunca tivesse deixado de contemplar esse mesmo crepúsculo. (MANN, 2000, p. 263-264).

⁶⁸ "O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira cobertas de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar *para fazer passar uma corrente de ar*, saída do caos, que nos traga a visão. [...] *A arte luta efetivamente com o caos, mas para fazer surgir nela uma visão que o ilumina por um instante, uma Sensação*" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 240, grifos nossos).

Ora, se há indicações de variação, como a ultrapassagem mencionada, isso que varia se dá em meio à reincidência dos dias. A força-natureza na montanha evidencia um movimento que persiste; uma aula começa e termina para alguma outra coisa começar. A voz de Riobaldo dirá: "[...] sempre pensei [...] em como a vida é cheia de passagens emendadas" (ROSA, 2001, p. 235).

Ao atuar como um operador que diz de coisas em movimento ou como uma operação, a perspectiva de variação contínua, tal como a de agenciamento, muito além de um acionamento teórico-conceitual ou de um mero vocábulo enciclopédico, concerne a uma ideia-força; é mais um eixo que mobilizamos em aula.

Por meio dela, na companhia de Deleuze e Guattari, represamos uma maneira de dizer sobre o que há tanto em passagens citadas dos romances quanto no que pode haver no espaço-tempo de aula. A variação contínua está no desfile dos dias na estadia na montanha, os quais se confirmam em continuidade, e na maneira como a força-Riobaldo sente a natureza ao redor, o sertão.

Fazemos esse arremate teórico agora, no entanto a operação da variação contínua predomina reinante no capítulo *Aclimatar*. Trabalhamos dessa forma propositalmente para corroborar a atuação dessa perspectiva antes de mencioná-la, no intuito de mostrar seu funcionamento sem enunciá-la de largada, o que se faz consonante ao modo como ela também se propaga na obra de Deleuze e Guattari.

Esse alinhavo nos permite refinar uma formulação anterior. Ao se perfazer, uma aula tem que lidar com variantes: forças que a entrecortam sem aviso. Cada força deste tipo que a atravessa pode provocar alguma alteração, modificando, ainda que minimamente, a cena do jogo. À medida que isso se repete indefinidamente neste intervalo, o contingenciamento da aula arca com um variar contínuo. A "aula em vida" constitui-se como um território de variação contínua, em conexão a uma repetição.

Se há uma moção que subsiste no decorrer desse encontro marcado, ela pode ser assim qualificada. Dizer dessa variação contínua circunscreve, portanto, uma variação que não é sempre a mesma, pelo contrário. Aí está uma variação que segue variando ou, em um trocadilho com a própria expressão, podemos afirmar que a variação continua. Trata-se de uma conjuntura "[...] quando a variação não é mais que um estado de variável" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 151). Essa discussão é capaz de fazer a aula soar um tanto frenética e, de fato, ela pode se dar em um descarrilamento, mas não só, ou nem sempre. Voltamos,

assim, à questão das velocidades, pois ela igualmente pode se perfazer em movências acentuadamente brandas, quase inertes, de mobilidades mínimas.

Diante disso, cada aula elabora suas próprias regras, joga seu jogo, apropriando-se de uma malemolência, de uma ginga, que também oscilam. Logo, tais atravessamentos de forças modulam velocidades em aula. Posto isso, nossa abordagem de variação contínua não se destina a coletar constantes a partir de variáveis, ou seja, do que varia em aula; a questão é que as próprias variáveis estão em um estado de variação contínua (DELEUZE; GUATTARI, 2017b).

Se a força-professor(a), tendo de seguir conteúdos programáticos, costuma antever um caminho, tê-lo em mente para esse encontro marcado se desenrolar, esses atravessamentos inesperados podem ir de encontro a esse plano; bagunçam, desnorteiam. Podem também aderir e amparar essa via que se efetua, tonificar sua articulação.

Falando em termos de forças levadas à aula, materiais selecionados costumam pressupor e programar um cenário, cuja escolha, pré-aula, projeta como eles irão se encontrar e produzir costura. Tais forças, inevitavelmente, encontram outras que vão a essa aula e ainda outras, inimagináveis, que entram em cena; ao se abrirem essas comportas todas, só se sabe dos rumos desse escoamento na hora de o destino apresentar. Ladeando variação contínua, passamos a uma decorrência dela.

4.5 Vórtex, intensidade, vertigem, transe – da "aula em vida", "vidas em aula"

"Tudo tinha vindo por cima de nós, feito um relâmpago em fato"

(ROSA, 2001, p. 312).

Às vezes, em meio à aula, abruptamente, é possível adentrar um vórtex que captura a consciência de tempo e de espaço, desgarrando de uma vigília que nos aterra. Não se sabe mais onde se está nem o dia nem horas; já não existe relógio. Penetra-se o enigma do tempo. "Sim, o tempo é um enigma singular, difícil de resolver" (MANN, 2000, p. 195).

Trata-se de algo que, em um "fechabrir de olhos" (ROSA, 2001, p. 176), quando se foi ver, já foi. Quando se foi ver, passou um instante que "demorou dentro dum momento"

(ROSA, 2001, p. 106), que é sem fim nem começo, que não deixa notar ao certo quanto tempo durou.

"Um tempo no tempo" (ROSA, 2001, p. 360), cuja extensão foi "[...] adquirindo uma nitidez e um relevo cada vez mais intensos [...] o máximo de clareza e de corporeidade" (MANN, 2000, p. 168). "Mas eu não percebi o vivo do tempo que passava". "Aquela travessia durou só um instantezinho enorme" (ROSA, 2001, p. 266; 409).

Trata-se, com efeito, de algo que impede o tempo de "perder-se na uniformidade constante" (MANN, 2000, p. 144). Assim, uma aula qualquer é capaz de tomar as forças e, em um gole, tragá-las a um tempo sem duração; ou a um entretempo peculiar "[...] como no instante em que o trovão não acabou de rolar até ao fundo, e se sabe que caiu o raio..." (ROSA, 2001, p. 612).

Quando isso ocorre, as forças se perdem para se encontrar nessa espécie de abdução, o que seria da ordem de um transe. "Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada" (ROSA, 2001, p. 51).

Caso atravessar uma aula proporcione alguma viagem desse tipo, nessas nuances, essa virada deriva de processo, isto é, de uma aclimação, de um contingenciamento, enfim, de uma contaminação. Por conseguinte, não é senão ao se "fazer corpo com" as forças em aula que tal intensidade desponta. Intensidade que é notada, mas, sobretudo, sentida. Funciona como "um ligeiro acesso de vertigem", lesto, "um movimento clandestino, mas perceptível" (MANN, 2000, p. 12; 370). Logo, notá-la conecta-se a um atravessamento sensível.

Esses são instantes em que, em meio a uma extensão intervalar, a aula se dilata e rompe em grandeza e amplidão. Não se trata, contudo, de uma dilatação pura e simples. No que tange à notação temporal, muda o aspecto com que o tempo é enfrentado: mais do que perder a noção cronológica, fende a circunstância presente das coordenadas espaço-temporais; surge algo delicado de denominar e descrever. Tal intensidade – frisamos, que se sente –, na tentativa de ser transposta em palavras, se faz fugidia.

No capítulo anterior tratamos de um viés apreensível em aula: um fio que pode ser transcrito. Agora passamos a este, mais arisco, que concerne a essa intensidade e é relativo a esse efeito, viés sobre o qual, a propósito, não fornecemos quaisquer exemplos em aula. Isso porque indicativos nesse sentido, ao instaurar uma via de comparação, mitigariam a própria

potência dessa intensidade, uma vez que funcionariam como modelos. A despeito disso, rastreamos vestígios de efeitos afins via modos de escrita literários.

Sobre a rotina no sanatório em *A montanha mágica*, dissemos, anteriormente, que o que difere das marcações ritmadas da programação salta. Daí, saltamos. Uma aula em vida ao seguir seu curso – acompanhando um roteiro previamente estipulado, ou cuja trilha é repassada uma vez mais, ou dispensando tudo isso – pode disparar um brilho. De repente, "diversêia" (ROSA, 2001, p. 43). Lança feixes de luz, calor; range, estrala. Estouram fogos de artifício, viradas explodem.

Conforme uma aula avança, perscruta-se alguma coisa que varia: uma variação. Decalagens, mudanças de nível, *insights*, uma sacada, uma guinada, um ponto de virada, um alvor, instantes de súbita clareza inebriante. Esses auges que cintilam exibem uma vida esfuziante. Em meio a um fluxo, faísca algo inesperado: da "aula em vida" despontam "vidas em aula", vidas que despontam em meio a uma aula. Quando algo dessa ordem ocorre, mudam os ventos dessa atmosfera, muda a temperatura.

E como estar em aula "deixando de farear o mudar do tempo?" (ROSA, 2001, p. 195). Reafirma-se, assim, a demanda por uma sensibilidade, algo em torno da "receptiva atividade", de Luiz Orlandi (1999). Certa sensibilidade também é requerida na medida em que tal variação pode causar perplexidade e pedir pausa, fazendo o movimento em curso desacelerar simplesmente porque não é possível seguir diante desse "acontecimento". Uma aula "no estarrecente" (ROSA, 2001, p. 241). Variação vereda, "aquela terrível água de largura: imensidade" (ROSA, 2001, p. 120).

Posto isso, circunscrevemos um pouco mais essa variação: trata-se de um abalo, um sobressalto, uma cisão, alguma coisa que chama atenção, que impacta. Esses são instantes privilegiados, momentos fulgurantes de realidade (LAPOUJADE, 2017, p. 66)⁶⁹. As forças em jogo nessa ambiência, em vez de seguirem passando de um a outro ponto, em uma distensão, saltam. "Enquanto coisa assim se ata, a gente sente mais é o que o corpo a próprio é: coração bem batendo" (ROSA, 2001, p. 154).

A intensidade supracitada constitui, portanto, um salto no fio da aula – na escrita da aula, na conversa da aula. A partir de uma aclimatação e de um contingenciamento, a aula, ao

⁶⁹ Essas são maneiras como Étienne Souriau trata de acontecimento em uma chave que não é exatamente deleuziana, mas está em zona de vizinhança a ela. Trazemos este outro filósofo francês contemporâneo de Deleuze cujos estudos voltam-se à estética, via David Lapoujade.

se perfazer, varia, entra em variação, virada de uma movimentação própria em variação contínua, e, que, portanto, traz a reboque uma situação-limite. Em um *strike*, tal sacada leva as forças a nocaute. Na distração de um transe, perde-se o fio – que escapa, dobra – para reavê-lo na sequência, após esse tremor.

Tal variação pode ocorrer em qualquer aula, em uma aula qualquer, uma vez que este é um atravessamento que a cinge de surpresa, no susto – "de repente" (ROSA, 2001, p. 120) – e como não tem hora, não se atrela a uma progressão ou a uma linearidade; não depende de determinado cumprimento da totalidade deste intervalo para "virar". Trata-se de algo que surge pelo meio, rizomaticamente: força em cima de força; uma aula na azáfama⁷⁰. Uma aula surge, assim, como uma chance. Eventualmente ela pode oportunizar uma conjuntura favorável para se subir aos ares, parafraseando Cecília Meireles (1977).

A voz do professor/filósofo Benjamim Schianberg – no romance *Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios*, de Marçal Aquino (2005) – afirma que vivemos tentando transformar o banal em épico. Aliamos esta voz, de um modo de escrita literário, a uma do campo de pesquisa, de Francisco Foot Hardman. "Toda aula é um acontecimento⁷¹ que não se repete, um jogo de dados a se celebrar, tanto em sua eventual grandeza quanto em seu também passageiro fracasso" (HARDMAN, 2019, Orelha do livro).

Aí reside uma beleza peculiar: de que maneira uma coisa supostamente comum como uma aula pode ser um acontecimento (no sentido deleuziano) esplendoroso? Tal viragem que sobrevém pode ser o que leva à distinção entre o ordinário, o comum e o extraordinário – a variação imponderável, uma faísca de qualidade acontecimental, como diria Sandra Corazza (2019).

Segundo a força-Riobaldo (ROSA, 2001, p. 142, grifo nosso):

Ao que, digo ao senhor, pergunto: em sua vida é assim? Na minha, agora é que vejo, *as coisas importantes, todas, em caso curto de acaso foi que se conseguiram – pelo pulo fino de sem ver se dar – a sorte momenteira*, por cabelo por um fio, um clim de clina de cavalo. Ah, e se não fosse, cada acaso, não tivesse sido, qual é então que teria sido o meu destino seguinte? Coisa vã, que não conforma respostas. Às vezes essa ideia me põe susto.

Uma variação não deixa de ser uma "sorte momenteira". Pincelamos essa virada com cores entusiásticas – carregando, talvez, um pouco nas tintas – no intuito de enfatizar um

⁷⁰ Para usar um termo "quente" que diz do universo do sanatório: "Reinava grande azáfama no Berghof" (MANN, 2000, p. 132). Ele significa confusão.

⁷¹ Acontecimento aqui não é tomado no sentido deleuziano pelo autor. Nossa articulação, assim, o verte, dispondo a citação nesse sentido.

potencial possível. Não há, todavia, uma qualificação necessariamente positiva presumida se ela depende do jogo, do encontro. Cabe às forças envolvidas dizerem disso. E, sendo uma vertente de intensidade, também é inviável mensurá-la em um gradiente ou uma gradação; tal classificação não se aplica.

No mais, muitos tipos de variação podem se dar em aula, sendo instigantes ou não. Variações não significam potência; podem, inclusive, ser deflagradoras de impotência: fazer um fluxo se esvaír, e a aula se perder nesse sentido. Ou seja, no limite, uma variação também é capaz de inviabilizar a própria continuidade de uma aula, colapsá-la, colocá-la em xeque. Ainda que inoportuna e sufocante, ela não deixa de fazer sua virada; é disso que se trata.

4.6 "Aula como acontecimento": percorrer infinitos

Escancara-se, com essa variação, uma dimensão trágica da existência. Entra-se nesse vórtex para depois sair, o que seria uma abertura, uma fresta em aula, pela qual se atravessa. Assim, essa variação que ensaiamos contornar, *isso* que não tem exatamente um nome, chamamos "aula como acontecimento". "O sério é isto, da estória toda – por isto foi que a estória eu lhe contei –: eu não sentia nada. Só uma transformação, pesável. Muita coisa importante falta nome" (ROSA, 2001, p. 125).

Em meio a imensuráveis possibilidades do que se pode passar em uma aula, apuramos uma filigrana que, por sua vez, pode ser arrasadora. A ela atrelamos a plataforma que lança esta pesquisa e que se conecta à perspectiva de uma aula de qualidade acontecimental (CORAZZA, 2019) e de educação menor (GALLO, 2003). Interpelada dessa maneira, tal variação consiste em um escape a determinadas formas dominantes na educação.

Sobre a experiência do caos na educação, Alexandre Filordi de Carvalho e Silvio Gallo (2022, p. 32) afirmam que ela "abrange um conjunto de intensidades em que os acontecimentos são possíveis na ordem múltipla do corpuscular, ondulatório, pontual e infinito, quer dizer, nas instâncias não visíveis e não compatíveis com uma ordenação exterior". Com isso, a discussão que promovemos de "aula como acontecimento" toma invisíveis a fim de jogar luz nessa virada fugidia como um evento efetivo no campo pedagógico.

Optamos por interpelar "aula como acontecimento" explorando a maneira como esta virada faz sentir o tempo. Tal relação tempo/acontecimento se faz presente nesta seara de pesquisa, como mostra a pesquisadora portuguesa Catarina Nabais (2010, p. 320).

O acontecimento é o vapor que sai dos estados de coisas, não se confundindo com elas. Por outro lado, o acontecimento é da ordem do Aiôn, do tempo que excede todas as formas ordenáveis de tempo (Chronos) e que se apresenta como um imenso vazio. O acontecimento é não da ordem do tempo classificável, o tempo cujos instantes se sucedem, mas da ordem do devir, o qual pertence ao tempo da imanência, dos entretempos que se sobrepõem.⁷²

De acordo com essa passagem, acontecimento (no sentido deleuziano e deleuzo-guattariano) e a experimentação de um tempo outro confundem-se. Com efeito, não é que se dão *pari passu*, seriam mesmo uma coisa só. Logo, vasculhar a virada de uma percepção temporal ajusta os ponteiros a esta variação.

Quando, então, ela se desata? "Naquela extrema hora" (ROSA, 2001, p. 212), em um "rente repente" (ROSA, 2001, p. 282), "[...] num átimo. Como que por distraído: num dividido de minuto" (ROSA, 2001, p. 528), quando a aula alcança um ponto sem retorno. Eis a impossibilidade de "[...] retomar a sua vida anterior exatamente no ponto em que a abandonara por um instante" (MANN, 2000, p. 10). Isso porque, ao notar essa virada, percebê-la, senti-la, não dá para "desvê-la"; trata-se "[...] [d]aquilo que não é mais possível que não tenha sido" (SOURIAU, 1955, p. 101)⁷³. "[...] Passarinho que se debruça – o voo já está pronto" (ROSA, 2001, p. 29).

No encaço desse efeito, fomos seguindo diferentes percepções temporais via modos de escrita literários, o que fazemos, aqui, uma vez mais. Em meio à repetição dos dias, à força-Hans Castorp também surge – salta – uma sensação *sui generis*.

É o mesmo dia que se repete uma e outra vez; mas, justamente por se tratar sempre do mesmo dia, parece no fundo pouco adequado o termo "repetição". Melhor seria falar de invariabilidade, de um presente parado ou de eternidade. Trazem-te a sopa à hora do almoço, assim como a trouxeram ontem e a trarão amanhã. E ao mesmo tempo te sentes *presa de uma sensação singular que vem não sabes de onde nem por quê: és invadido por uma espécie de vertigem*, enquanto a sopa se aproxima de ti; *os tempos confundem-se, misturam-se no teu espírito, e o que se te revela como verdadeira forma da existência é um presente sem extensão*, no qual eternamente te trazem a sopa. *Seria, entretanto, paradoxal falar de fastio, quando se trata de eternidade*, e queremos evitar quaisquer paradoxos, sobretudo em companhia desse nosso herói. (MANN, 2000, p. 251, grifos nossos).

⁷² Deleuze e Guattari valem-se dos estoicos para dizer sobre esse vapor referente ao acontecimento (ZOURABICHVILI, 2004). "E os estoicos levarão ao mais alto ponto a distinção fundamental entre os estados de coisas ou misturas de corpos nas quais se atualiza o acontecimento, e os acontecimentos incorporais, que se elevam como uma fumaça dos próprios estados de coisas" (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 151).

⁷³ Trata-se aqui da maneira como outro filósofo, Étienne Souriau, aborda acontecimento.

Essa sensação singular – que não se sabe de onde vem nem por quê, uma vertigem que invade e que faz com que tempos se confundam, que faz sentir que a "verdadeira forma da existência é um presente sem extensão" e que promove uma experimentação de eternidade – se aproxima *disso* que pode se dar em meio à aula e que remete a deixar passar infinitos (CORAZZA, 2002).

Assim, o modo de escrita do romance da montanha oferece contornos mais nítidos a essa variação, a essa intensidade. Posto isso, tal modo está a serviço da aula, o que propicia explorar um acontecimento que não é literário propriamente, mas que também se conecta a uma condição-aula. No mais, os dois romances mobilizados, tendo em vista uma atmosfera e uma escrita, possibilitam construir este estudo; uma aclimação e um contingenciamento ajudam a esquadriar a aula como alvo de investigação.

Eis como, no intervalo de uma aula, incide um fragmento de infinito. Uma rajada desmesurável em um território delimitado; um espriar que se faz em uma duração definida. Dizendo de modo mais amplo, não há limite de teto no tempo-espaço de uma aula. Embora se cumpra um horário restrito de duração, esse intervalo se abre ao infinito. Haver algo indefinido, incapturável, dentro de um cerco demarcado pode soar estranho e paradoxal.

Como alguma coisa indeterminada cabe em um quadrante fixado? Essa discussão também se apresenta modulada na maneira como apontamos certas conversas n'A *montanha mágica*. O romance traz conversações que são infinitas no universo do sanatório. Afirmação esta que não é, porém, tomada em literalidade; o adjetivo *infinitas* realça uma duração extensiva promovida por algumas falas. A força-Hans Castorp acompanha debates das vozes de Settembrini e de Naphta que, ao se prolongarem demasiadamente, parecem não ter mais fim. Logo, há, de fato, conversas infinitas pela clínica, mas elas acabam.

Acompanhar essas conversas na montanha – como uma força que lê – é capaz de oportunizar uma experimentação dessa temporalidade, pois esse modo de escrita produz um agenciamento nesse sentido. Pode parecer, ao habitar essas conversações, presenciando-as e inserindo-se nelas, que seus términos se esfumaçam; fogem, a perder de vista, o que se vincula a uma sensação.

Acerca desses infinitos-finitos, recorremos a Vinícius de Moraes (2003). Tal infinito assim se faz enquanto dura⁷⁴. Um infinito, portanto, que finda, mas que, por outro lado, no seu interregno, é eterno. Eis uma sensação dentro de uma duração; assim, um possível paradoxo se desfaz.

Essa sensação de percorrer infinitos se dá em diversas conjunturas. A condição-aula – em meio a um contingenciamento tecido em rede, que envolve forças de diferentes naturezas – pode ser uma ocasião propícia para tal; claro, sempre a depender do jogo. Por esses enleios de uma vertigem, de uma dimensão trágica, habitar a intensidade de uma variação desse tipo pode nos roubar de nossa própria existência na medida em que decorre algo singular da relação entre forças.

Ao partirmos para uma aula, o fato de ir até ela e adentrá-la pode fazer com que se abandone temporariamente tal existência em nome desse encontro marcado, visto que essa duração intermediária é outra coisa, outro mundo, outro espectro, outro meio. Se for o caso, nós nos apartamos de uma existência com suas cores próprias, nos desligamos temporária e parcialmente dela em prol de outro espaço-tempo. Assim, deixamos alguma coisa *fora* da sala de aula para vivermos a vida de uma aula, para sentirmos uma "aula em vida".

Quando entramos em aula não deixamos de viver; com efeito, vivemos de outro jeito. De acordo com uma ambiência, um encontro, um contingenciamento, vivemos a vida da aula. Findado o intervalo deste tempo-espaço, essa vida pode ter entrado nessa existência – em nós. A existência que, então, ficara pausada, à espera de sua continuidade na porta da sala de aula, ao retomar seu curso, quiçá, o fará imiscuída nessas águas.

Desses (ar)roubos acerca de acontecimento passamos a um embarque. "Embarcar" em uma aula pode, a certa altura, fazer com que se esqueça desta existência; sobrevém um desprendimento – o vórtex. Aleatória e surpreendentemente, somos forças lançadas a outra dimensão perceptiva, sacadas de um aterramento que ancora os pés no chão e prende ao mundo; extinguindo-se tempo e espaço, fica-se nesse "permanecer assim, sem prazo" (ROSA, 2001, p. 123). Sem experimentações deste tipo, a própria existência não se singulariza.

A "aula como acontecimento" marca uma decalagem que condiz com essa variação abordada e que, acionando forças em aula, as verte, congrega e abarca de uma vez, fazendo-as precipitar. "O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma

⁷⁴ Referência ao verso do poema *Soneto de Fidelidade*: "Mas que seja infinito enquanto dure" (MORAES, 2003, p. 16).

singularidade, uma vida..." (DELEUZE, 2002, p. 14). Retoma-se, assim, a articulação do movimento *partir* que adensa para espriar, um agenciamento em avanço; ao mesmo tempo adensa e espriar, irradiando inquietude e desassossego inerentes à aula.

Ao falar de um acontecimento-invenção na escola, Margaret Axt (2004) se aproxima, sobremaneira, dessa discussão. No caso, a autora propõe que a aprendizagem como acontecimento, na companhia de Deleuze:

É agenciar tempo/espaço para que possa se deixar atravessar também pelas afecções, que alunos e professores (e demais envolvidos) possam deixar-se também levar por linhas de criação-invenção, desterritorializando num momento, para, em outro, retornar sobre novos territórios; é levar em conta, ao mesmo tempo, a dor e a alegria de forçar o pensamento (e a ação) em intensidade, dobrando-o sobre si, sobre o outro, por novas sendas. É ousar produzir sentidos, outros sentidos – nômades, não- fixos [...]. (AXT, 2004, p. 225).

Desterritorializar e retornar sobre novos territórios – reterritorializar (DELEUZE; GUATTARI, 2010, 2017b) –, em outras palavras, remetem a adensar e espriar. "Os demais envolvidos", pelo nosso ângulo de investigação, condizem com toda a sorte de forças presentes na ambiência de aula. Agenciar tempo e espaço coincide com o movimento de *aclimatar*.

No mais, essa passagem mostra ainda que a discussão não é inédita, mas se apresenta, com efeito, de muitas maneiras no campo de pesquisa. Tal aproximação com produções de autores parceiros fortalece este estudo, fazendo-o tomar lugar em uma zona de vizinhança, ao mesmo tempo que acusa contraste pelo enfoque em uma variação atrelada à "aula como acontecimento"⁷⁵. Aliás, tal variação não seria um imprevisto previsto em aula, fazendo menção ao texto citado *O imprevisto previsto*, de Joseane Maria Bufalo (2016), mas um imprevisto possível.

4.7 No rastro do que varia

Refinamos um pouco mais a apreensão elaborada até aqui. Essa viragem que faz a aula *partir* para outro lugar advém de uma aclimatação e de um contingenciamento. O que exatamente, contudo, a dispara em meio a esses movimentos? Qual é o fator-chave, que faz

⁷⁵ Fazemos esta afirmação uma vez que, em nosso levantamento junto às plataformas de busca, não encontramos trabalhos na seara educacional com esse recorte específico.

partir, que faz saltar? Para encetar esta conversa: como detectar, afinal, se houve uma variação nessa linha?

Não seria algo da ordem de um reconhecimento – ainda mais operando com Deleuze e Guattari –, mesmo porque não existe gabarito para algo tão impreciso, fugaz e informe. Não se trata também de uma revelação que a aula faz, o que pressuporia haver alguma coisa encoberta que desponta. Tal virada é uma intensidade sentida; irrompe. Um rastro de pólvora consome-se, aniquilando pó em brilho e fumaça; uma efusão "com sua alegria ruidosa" (MANN, 2000, p. 254).

Por esse rastro e pelos fogos de artifício supracitados, uma "aula como acontecimento" lembra o que outro filósofo recomendara acerca de seu pensamento. Foucault (2006b) almejava que seus "ditos e escritos"⁷⁶ pudessem ser tomados como fogos de artifício para oferecerem brilho, impacto, disparo de movimento e só; pois, na sequência, seriam carbonizados pelo uso. Na apreensão de variação de que tratamos reside um impulso nesse sentido, dado que ela joga a outro lugar e some, desaparece.

À vista disso, já podemos afirmar que tal variação referente à "aula como acontecimento" e a "vidas em aula" vai ao encontro da perspectiva dos signos de Deleuze (1987). Para o filósofo, um signo pode remeter a um ponto de virada sensível e, também, capaz de fazer uma captura das forças e levá-las a outro lugar. Além disso, tendo em vista o "conjunto da obra" da produção de pensamento de Deleuze e de Deleuze e Guattari, ao seguirmos um caminho sensorial, a intensidade de uma variação abarca a discussão de signos.

Como dissemos anteriormente, em meio à aula, se não se construir uma superfície de inscrição, o não oculto permanecerá não visível: movências passíveis de serem sentidas podem se perder. Elegemos, para tanto, discutir variações. Eis a perspectiva dos signos em operação. Por conseguinte, dispomos em horizontalidade variações, "aula como acontecimento", "vidas em aula" e signos – série que trata de uma mesma coisa: um efeito, uma ação performativa, performadora, *de* movimento *em* movimento.

Ao rebentar como algo díspar em meio à "aula em vida", tal variação – ou tal signo – é capaz de implicar algum estranhamento. Consiste em alguma coisa que gagueja "no engasgo da hora" (ROSA, 2001, p. 363), que solapa, que palpita, lateja: um solavanco. A voz de Hans

⁷⁶ Falamos em ditos e escritos em associação: 1) ao fato de que Foucault era professor, sendo que muitas de suas aulas foram transcritas e publicadas em livros; 2) ao título *Ditos e escritos* (FOUCAULT, 2002, 2010), compilação em dez volumes que traz textos diversos do autor; 3) à escrita em aula de que tratamos, envolta nesse universo.

Castorp baliza um encontro desse tipo. "Ouvi essas palavras umas quantas vezes, e vejo que se gravaram na minha memória. Agora vejo que as estranhei, embora me fossem familiares, pois do contrário não as recordaria" (MANN, 2000, p. 271).

Quando palavras familiares soam diferentemente em aula (chamam atenção, disparam curiosidade), impõe-se, diante dessa sinalização, um pedido de parada do qual pode decorrer uma ranhura, um entalhe futuro. Por aí, sustentamos que – em meio ao caos de forças em cima de forças, encontros e movimentações – seja dada alguma atenção ao que soa estranho, ao que intriga, diverge. Isso porque este pode ser um aceno a algo que está pedindo passagem, a "vidas em aula", porventura, capazes de carrear uma continuidade, possibilidade de seguir adiante por uma determinada vereda. Sugere-se alguma prudência nesse sentido, uma "fineza de atenção" (ROSA, 2001, p. 116).

Vale lembrar que o movimento de uma aclimação também é capaz de proporcionar algum estranhamento, pois, nele, uma combinação de forças opera em conjunto, o que conflagra uma montagem única. Pode-se, por conseguinte, estranhar uma aula a cada vez que ela se perfaz, já que esse contingenciamento nunca se repete.

Lidar com estranhezas da aula retira dela eventuais ares de soberania. Encará-la desse modo a reposiciona ao fraturar uma noção de que ela seja alguma coisa (con)sagrada, intocável, impenetrável, tal qual uma aula magna. No caso, não aquela inaugural, mas uma demasiadamente grande, relevante e, por isso, intimidadora, que se perde elucubrando, deslumbrada na importância de si mesma, magnífica sem ser permeável, porosa.

A abordagem que se faz aqui dessa temática não visa sobrelevar a aula como entidade nem a tomar em uma captura ontologizante, pelo contrário. Busca-se manejá-la como um encontro *que é marcado*, posicionando-a como outra coisa qualquer que se faça, uma tarefa na agenda, um compromisso corriqueiro ao rés do chão cotidiano. Não obstante, nela pode ocorrer alguma coisa. Saindo do trivial ou do que já é esperado, uma aula pode chegar a bifurcações incalculáveis, estranhamentos, esquisitices.

Depreende-se daí, em meio à aula fazendo território, traçando superfície, e considerando-se uma ambiência e uma conversa, alguma coisa que acontece (no sentido deleuziano e deleuzo-guattariano), que varia. Tratar disso não significa necessária e meramente enaltecer a aula, mas dispor alguma estima à laboração, à moção a qual se chega, sendo que não se chega só. A nós, interessa, portanto, não a aula magna, mas um magnetismo

que uma aula pode causar a partir de forças em contato, também por isso recorreremos à magia da montanha, via modo de escrita do referido romance.

4.8 A caixa-preta da aula

"Esta vida está cheia de ocultos caminhos" (ROSA, 2010, p. 170).

Notada nesse matiz de sensibilidade, tal variação envolve um viés latente; possui um teor enigmático característico – como dissemos antes, arisco –, o que também justifica nos debruçarmos sobre ela. Logo, ao focalizá-la, sonda-se o que surge quando algo inesperado aflui pelo meio, na rede rizomática das forças. "Diga o senhor: como um feitiço? Isso. Feito coisa-feita" (ROSA, 2010, p. 162). Flertamos, assim, com o lirismo sedutor dessa virada que, acima de tudo, é possível e viável; logo, imanente.

[...] o diabo, é às brutas; mas Deus é traiçoeiro! Ah, uma beleza de traiçoeiro – dá gosto! A força dele, quando quer – moço! – me dá o medo pavor! Deus vem vindo: ninguém não vê. Ele faz é na lei do mansinho – assim é o milagre. E Deus ataca bonito, se divertindo, se economiza. (ROSA, 2001, p. 39).

É possível notar quando uma aula "ataca bonito". Por que, então, isso ocorre em certas ocasiões e não em outras? Em viragens como essas, um inaudito desconhecido parece imperar: forças em aula "correndo por fora". Ora, mas se pode mesmo considerar que há encontros de forças que correm e ocorrem "por fora"? Encontros sorrateiros, no caso, que correm por fora do que é apreensível? Uma variação desse tipo acorda que sim.

Tal salto evidencia uma maquinação silenciosa, uma operação na surdina, truques de montagem. Um conluio de forças faz surgir variações; uma mistura exitosa as produz. A coisa física invisível das forças: uma aula em sua "extraordinária força de tração" (MANN, 2000, p. 9).

Se essas viragens podem parecer, à primeira vista, herméticas, inacessíveis, esquadrihamos especulações sobre como se dão esses saltos, de que maneira se verte uma virada. Para tal, como essa variação consiste em algo em movimento, seria preciso recorrer a vestígios carbonizados, realizar uma obdução, para usar um termo d'A *montanha mágica*, uma

autópsia da aula na cinza das horas⁷⁷. Preferimos continuar, no entanto, nos mantendo em movimento a perguntar ao pó⁷⁸. Podemos, então, fabular, à *la Sandra Corazza* (NODARI; CORAZZA, 2019), uma caixa-preta.

Este aparelho usado em aeronaves, além de gravar registros de voz da comunicação entre pilotos e torre de controle, conversas na cabine, registra dados: condições do avião, flutuações de velocidade, aceleração, altitude e potência. Uma caixa-preta da aula daria conta, por conseguinte, de captar movimentos e cruzar dados, fatos, entradas – atravessamentos das forças –, o que, porventura, apontaria a quedas e elevações de temperatura e, assim, pontos de virada. Entre decolagens, aterrissagens e arrefecidas: variações.

Não havendo o delírio dessa aparelhagem, acenamos aqui a essa caixa-preta no intuito de pontuar a dificuldade em mapear movimentos que se mesclam e se sobrepõem. No torvelinho da aula, não há como separar exatamente, ou com precisão, traçados moventes ou desenhos de giros que ela faz. Costuma haver um caos de forças sobre forças, difícil de organizar, enquadrar; assim, só se enxerga a aula com alguma miopia.

Tomar uma aula como uma força de forças vai, inclusive, na contramão desse sentido de uma caixa-preta. Enaltecer um afã de encontros e sua amplitude não rima com uma disposição em abarcar uma totalidade pormenorizada da movimentação em alvoroço – isto é, estreita, cartesiana até. Dar crédito a essa dinâmica de forças, paralelamente, faz perdurar esse mistério. A variação é fortuita, furtiva; resguarda-se essa condição ao abordá-la, o que também não impede sua interpelação.

Posto isso, acresce-se que nossos esforços não visam a uma saída à caça de variações como quem diz: *vejam, aqui: a aula variou*. Da mesma maneira, não se sustenta que uma aula só seja potente com essa variação, nem se entoa qualquer ação sequer para que se faça uma aula variar. A abordagem acerca de variações não pretende que, de alguma maneira ou a qualquer custo, elas sejam viabilizadas, mas tão somente as discute; discuti-las já é afirmá-las.

⁷⁷ Título incidental da poesia de Manoel Bandeira (1958).

⁷⁸ Título incidental *Pergunte ao pó*, obra de ficção literária de John Fante ([1939] 2003).

Pautamos essa virada no campo da educação a fim de examinar uma ocorrência da maior importância na medida em que ela altera as forças em aula. Perder a noção de tempo, efeito dessa virada, por exemplo, ainda que, por mínimos instantes, não é "qualquer coisa"; consiste em um atravessamento estúrdio⁷⁹.

Ao conjecturar como se dão essas variações, chegamos a um determinado contorno. Sem projetar uma explicação demasiadamente minuciosa e acachapante que avance na parcela incapturável desse virada, sustentamos a defesa de uma possibilidade. A estratégia, para perscrutá-la, consiste em explorar maneiras diferentes de dizer sobre essa circunstância; uma argumentação que varia partindo ou que parte variando. Tais investidas insistentes de enfrentamento se aproximam da própria conversa da aula, já que, muitas vezes, se lança mão de um recurso reiterativo de retomada para, pouco a pouco, passo a passo, cercar um tema. Afinal, uma aula consiste em acúmulos, repetições, diluições.

4.9 Partir: uma variação em espectro de passagem

Em linhas gerais, uma variação envolve mudança. No caso desta, por mais que se possa capturá-la em um ponto de virada, ela remete a uma movimentação antecedente, da qual ela resulta. À vista disso, foca-se esta variação aqui em seu espectro de passagem, o que enaltece seu caráter transitivo, que não demarca bem nem fim nem começo.

Isso se passa como quando a força-Hans Castorp se dá conta de que perdera a noção do tempo, processo que não tem início no instante dessa constatação. Trata-se de algo que já estava em curso e que passa a ser notado – cujo marcador, portanto, se desvanece. Um acontecimento, um devir, outrossim, se dá sem bordas, nessas imprecisões, dissolvências, diluições.

Movimentações vão fervendo na surdina. Sem mais, *turning point*. Uma substância atinge determinado ponto de agitação e passa de um estado a outro: fusão, ebulição, sublimação – a materialidade dessa virada é tal que seria mais apropriado falar em solidificação. Ou como uma reação química que ocorre graças a condições de temperatura e pressão que englobam as forças envolvidas. Nessa variação, a aula parte transmutada.

⁷⁹ Palavra usada por Riobaldo (ROSA, 2001, p. 219) que significa incomum.

Se são as forças que, conforme determinadas combinações de encontros, podem provocar tal variação, se complementa, agora, que isso se dá em um desdobramento do próprio fluxo da aula, em um encadeamento entranhado a ela. Uma aula vai se estreitando, condensando, alteamento possível em decorrência de movimentações articuladas até ali, dentro de um intervalo.

Variação-onda no mar da aula. Um mar com suas implicações de volubilidade, vastidão, horizonte inacabável. Estar em aula é manter-se em mar aberto, arcando com ondulações e correntes. A onda é dobra do mar, superfície duplicada. A variação é dobra do movimento agitado, decorre de uma moção e se verte em continuidade. Sendo essas viragens dobras desse movimento da aula, ao abordá-las, por conseguinte, também o interpelamos; afinal, por este ângulo, são uma coisa só. Assim, essa variação provém de uma movimentação que ela integra, faz passar e impulsiona a seguir adiante: uma resultante movente.

Ressaltar esse elo lembra a afirmação de Deleuze ([1968] 2006) de que, no mar, só se aprende a nadar nadando. "As relações que compõem a onda, as relações que compõem meu corpo, e minha habilidade quando eu sei nadar, *colocar meu corpo sob relações que se compõem diretamente com as relações da onda [...]*" (DELEUZE, 1981, tradução nossa, grifo nosso, online).

Atentando à mistura com o corpo do mar, a experimentação de uma variação em aula envolve mais do que um contato com essa atmosfera, abarca um mergulho em suas águas. Seguindo com Deleuze ([1968] 2006, p. 54):

Quando o corpo conjuga seus pontos relevantes com os da onda, ele estabelece o princípio de uma repetição, que não é a do Mesmo, mas que compreende o Outro, que compreende a diferença e que, de uma onda e de gesto a outro, transporta esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído.

O espriar do movimento em aula remete à perspectiva de variação contínua por uma repetição que – conforme destaca essa trilha deleuziana – não é a mesma; ao avançar, abrange outras forças, o que suscita a possibilidade da variação em voga. Talhar variações expõe, portanto, esse espriamento que elas podem produzir: mais movimento.

Na trilha desta argumentação e tendo em vista a energia envolvida para a efetuação desse encontro marcado, há um verbete destinado a elas no *Dicionário das ideias feitas em educação* (AQUINO; CORAZZA, 2017, p. 152), que diz: "Variações – É preciso muito trabalho para produzir alguma. Sempre versam sobre um mesmo tema". Permitir que a aula

varie nesse sentido seria, então, como dizer "deixa o mundo dar seus giros!" (ROSA, 2001, p. 56); com isso, uma aula vai "apreciando o ar do tempo" (ROSA, 2001, p. 120).

Começamos a tratar dessas variações perseguindo pistas de seus efeitos, depois tomando-as como intensidades, para, enfim, cercar seus disparos: os atos que as deflagram. Nesse sentido, na direção de uma continuidade, tais variações afirmam-se em ato. São um ato-efeito da moção em curso, uma vertente performativa da aula, que se afirma.

Por essas dobras, uma aula é capaz de verter vida, de dizer a que veio. A variação é uma singularidade produzida pela aula, o que implica o infinitesimal envolvido nos encontros de forças em jogo; eis a "aula como acontecimento". Uma aula qualquer, qualquer aula, como um campo de forças em afecção, ao deixar fluir seus fluxos, pode alçar estas vidas. Diante disso, "aula como acontecimento" não é mais uma fórmula para o campo da educação, mas um meio de formular uma virada sensível.

Com efeito, diante de um movimento que não para, se pode considerar essa variação uma singularidade exponencial da aula, visto que tal intensidade deriva de uma movimentação incitada que já é singular conforme uma confluência de forças. Trata-se, então, de uma particularidade que vem na esteira de uma agitação bastante própria. Entrever um movimento como esse é olhar uma vida que acena; a própria aula diria que o que há aí "é a minha viveza..." (ROSA, 2001, p. 365). Aí está ela, que, em vida, dá à luz outras vidas.

Posto isso, nos concentramos em olhar vidas de passagem: as existências mínimas. David Lapoujade (2017), em um estudo homônimo sobre o pensamento de Étienne Souriau, disserta sobre maneiras de se ver alguma coisa outra, algo único, pequeno, diminuto; entidades virtuais que buscam existir. Favorece-se, com elas, um pluralismo: uma série de possíveis, criações, diferentes modos de existência. Há aí alguma afinidade com as viradas apontadas, considerando-se também um aspecto provisório, precário e fugidio envolvido.

Fazemos essa ponte no intuito de alegar que essa ação performativa própria da aula exhibe uma vida não humana – não é um *ser vivo* propriamente, mas vive. Ao se fazer no coletivo, em um jogo que é das forças, esta vida em aula não lida com pertencimento nem concerne a uma individuação. O salto, que se dá por afecção, não tem dono, não é de ninguém e, ao mesmo tempo, é de todas as forças, pois diz respeito à rede presente. Esta vida é, portanto, impessoal.

E se, porventura, ela se fizer muito potente, esta pode ser a "melhor hora da praia" de uma aula. Trata-se do ato-efeito de uma rebentação cujo movimento, após atingir uma

velocidade irrefreável, chega a uma tensão tal que transtorna, vaza – uma onda estoura. Uma extravagância em mar aberto inconstante.

Falamos de continuidade sem esquecer que esse salto é notado como algo díspar, que se estranha. Há uma ruptura quando algo varia. Assim, a aula parte, segue, vai embora; variar é *partir*. Pode-se divisar, então, que tais "vidas em aula" são forças disruptivas que derivam da "aula em vida", são linhas vitais dela. Tal variação concerne, portanto, a um desvio e a uma continuidade ao mesmo tempo, pois se o próprio fluxo promove tal ruptura, esta fratura também constitui a aula.

Dizendo de outro modo, essa variação consiste em alguma rugosidade em meio a linhas mais lisas (variação contínua), um ruído, uma segmentaridade que se desprende da aula, mas que é aula. Em meio aos movimentos de *aclimatar* e *contingenciar*, podem despontar relevos tangíveis, marcas estriadas que se destacam.

Em outras palavras, sem ofuscar o brilho desses arroubos, a discussão acerca de *aclimatar* e *contingenciar* encaminha alguns contornos que permitem tatear tais viradas. Isso porque os dois movimentos dão a ver tessituras de bastidores. Nos "subterrâneos" da aula se fazem jogos inauditos, os quais podem ser notados ao reverberarem.

Ao sobrevirem, esses adensamentos são decalques⁸⁰ passíveis de se apreender em meio a movimentações mais amplas. Podemos falar também em convergências nevrálgicas. Se na trilha de uma aula há uma aclimatação e um contingenciamento, a partida de algo que varia remete a uma intensificação de um movimento em curso. A variação de que tratamos irrompe, por conseguinte, como algo decisivo no que tange a uma criação em aula.

Conforme a fala – a escrita da aula – vai sendo tecida, tracionada, em uma atmosfera, o fio, afetado pelas forças presentes, eventualmente, sobe aos ares. É no atrito, na fricção, na contaminação das forças, pelo meio, pela moção, que alguma coisa varia. É na conversa da aula que ocorre essa virada, o que, contudo, não prescreve receita.

Depreende-se, com isso, que, na tessitura oral compassada por um variar contínuo, a aula vai se estendendo, rompendo, partindo; o que a faz alcançar certos limites e a leva ao limite. Ao *partir* dessa maneira, ela pode variar; essa virada de um salto decorre, portanto, de

⁸⁰ Pontuar variação como decalque não paralisa nem nega a força de uma correnteza em curso. Valemo-nos do termo a fim de demarcar uma variante que se eleva (relevo de onda na superfície de um mar instável).

uma condição-limite da própria aula. Por conseguinte, para abordá-la, mobiliza-se a perspectiva de variação contínua atrelada à de limite.

De acordo com a discussão deleuziana de *Diferença e repetição*, todo limite é uma variação; o filósofo, então, afirma que "[...] o limite é a potência do contínuo, como a continuidade é a potência dos próprios limites" (DELEUZE, [1968] 2006, p. 55). Imbricada a um enfrentamento de uma variação contínua, a escrita oral vai à condição-limite de uma tensão tal que joga a aula para outro lugar. Essa viragem, ao fazê-la variar, a metamorfoseia; é em meio à conversa da aula que ela mesma varia, na medida em que as forças entram em variação.

4.10 Pensamento, limite e vitalismo

Falar tanto em vida reforça as forças vitais que topam empreitadas nos modos de escrita dos romances: a força-Riobaldo pelo contingenciamento ao narrar e a força-Hans Castorp pelo processo de aclimatação. No que tange a esse último movimento, durante a estadia no sanatório, a força-Hans Castorp vai se distraíndo e se misturando à paisagem. *Perde* a noção do tempo e, às vezes, também *perde* o fôlego, como quando sai para passear por conta própria e *perde-se* pelos caminhos do entorno da clínica, passa mal, sangra e quase morre ao léu⁸¹. Vai se processando um esvaziamento nessas perdições.

Além dessa ocasião ímpar, a força-Hans Castorp encara experimentações-limite: a mudança acentuada de altitude e pressão, a febre intermitente, as conversas infinitas, as mortes no sanatório, afora a própria enfermidade. Diante disso, o corpo reage; levá-lo ao limite faz com que o pensamento também seja levado ao limite e varie, entre em variação. Acrescendo esta frente que conecta pensamento a limite, reiteramos que, assim, transmutada, essa força decide ficar no sanatório.

Por toda a trilha percorrida até aqui, toma-se a aula como uma ocasião em que o encontro das forças pode nos deslocar, levar a outros lugares, a maquinações impensadas. Habitar uma ambiência, jogar um jogo, imiscuir-se como força em meio a outras pode levar a infinitos desdobramentos; pode, inclusive, afetar um estado de pensar.

⁸¹ Esta passagem encontra-se no quarto capítulo d'*A montanha mágica*, nos subtítulos: *Hippe e Análise* (MANN, 2000, p. 159; 171).

Tendo abordado as perspectivas de rizoma e de pensamento, é hora de uni-las a fim de apontar uma ebulição que pode se dar em meio à aula. Para tanto, acionam-se os autores Gustavo Barros, Silvio Munar e Anete Abramowicz (2017, p. 119).

O pensamento rizomático não segrega ou exclui, não opera por identidade ou representação, muito menos por decalques, o pensamento rizomático trabalha com a conjunção “e”, sempre somando, acrescentando: “e... e...” (isso E aquilo); é diferente de operar selecionando: “ou... ou...” (OU isso OU aquilo). O pensamento rizomático fura a lógica formal e seus princípios (da identidade, da não contradição e do terceiro excluído). O rizoma é movimento [...] é sempre diferença.⁸²

Na medida em que é na sustentação de uma conversa que o pensamento vai ao limite, fazendo elos entre uma coisa e outra, a experimentação em aula não deixa de ser uma experimentação do pensamento. Isto é, as movências de aclimatação, variação contínua e contingenciamento também vão impingindo o pensamento a situações-limite. Tomaz Tadeu (2007, p. 312) destaca, nesse sentido, a importância de "3. Forçar os limites. Empurrar as margens. Pular as fronteiras".

Existe um trabalho de pensamento nessa arena de forças. Revolver e perquirir uma "aula em vida" pode fazer surtir uma condição favorável para sacar dela o que dá a pensar. Voltando à questão "o que pode uma aula", na trilha de Spinoza, a "aula em vida" é capaz de abrir um vórtice a possibilidades outras de pensar-sentir. Entre chegadas e partidas, esses lampejos arrastam corpo e pensamento, considerando, com Deleuze e Guattari (2012a, 2010) e Cintya Ribeiro (informação verbal)⁸³, uma sensibilidade que pensa ou um pensamento que sente.

Com isso, a condição-aula pode "[...] potencializar maneiras de estarmos juntos e de pensarmos ao sabor das mais díspares cintilações de singularidades interessantes" (ORLANDI, 2019, p. 181). Pelo viés da variação, atenta-se como a voragem de uma aula pode recair em nós. Nessa direção, buscamos contribuir para tornar mais intempestivo o modo de pensar a educação (CORAZZA, 2002).

Fazendo uma costura editada entre escritas, a voz da professora Sandra Corazza fala diretamente conosco no que tange a essas "vidas em aula". "Mas se tudo o que está sendo criado tem vida, tem existência, dá algo a pensar, aumenta e exagera o pensamento a partir de sua face atual" (CORAZZA, 2002, p. 35). Chegamos aqui no cerne da questão educacional a

⁸² Uma maneira pormenorizada com a qual Deleuze discute o ato de pensar pode ser encontrada em *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*, de François Zourabichvili (2016).

⁸³ Notas de aula, 2018.

respeito das variações: lidar com elas dá trabalho, exige que se arque com seus atravessamentos, o que mobiliza o ato de pensar.

Já no que tange a experimentações-limite da narrativa do sertão, a força-Riobaldo, acima das limitações de estar em trânsito – intempéries climáticas, dificuldades de locomoção, alimentação, acomodação –, lida com a fronteira cabal de vida ou morte, pois, com alguma frequência, corre perigo. Há ainda a situação-limite de matar ou morrer, que volta e meia se apresenta.

Adicionado este outro ângulo, podemos afirmar que se impõe às duas forças vitais um viés trágico no qual enfrentam lutas, algumas em perigo. Não obstante, bancar essas experimentações faz com que tais forças se sintam vivas; limite que leva a uma expansão: pleno vitalismo. Sobre essa última asserção, estamos falando, afinal, das forças dos modos de escrita literários ou das forças de uma aula? Elas se misturam; trata-se de ambas.

Assim como a perspectiva de forças, o vitalismo em questão é acionado a partir de Nietzsche, via Deleuze. O termo é utilizado em referência a "[...] um pensamento afirmativo, um pensamento que afirma a vida e a vontade na vida [...]" (DELEUZE, 2018, p. 51). Ora, tanto uma "aula em vida" como "vidas em aula" dizem desse vitalismo, por meio do qual não se perde de vista o confronto que é habitar este encontro marcado.

A variação de um salto afirma uma vontade (termo de Nietzsche) de vida e cerca um caráter intempestivo de uma aula que não se curva a um futuro, pois não quer deixar para depois. Esse contingenciamento tecido em rede, no calor da hora, na febre, traz uma emergência de discussões que não se pode adiar, pois atende a um chamado vital.

Na esteira da discussão deleuzo-guattariana de agenciamentos, Cintya Ribeiro (2020) lembra que são as circunstâncias que fornecem vitalidade para as forças. E à medida que a autora trata do vitalismo da indeterminação no campo da educação, tal indicativo ressoa nessa inexatidão que atravessa uma aula.

À vista de tanta vida, tal produção oral-escrita se tece em uma correnteza de palavras. Urdidura, articulação, contingenciamento, composição, arranjo; eis uma arena de embate, de guerra. Segundo Jorge Larrosa (2001, p. 40), no que tange à escrita, é preciso fazer com que palavras entrem em confronto "[...] e façam explodir as palavras preexistentes. Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado [...]". Tendo em vista uma escrita oral, tal arena de palavras faz pensar que uma aula

pode suscitar um modo de sentir impensado. Salienta-se, com isso, esta criação sempre por se fazer ante o "já dado", o "já posto", na educação.

A questão da variação não é algo que foge ao olhar do campo de pesquisa. Róger Araujo e Tamires Santos (2021, n.p) focalizam alguma decalagem que se dá em meio a escrituras, procedimento referente às relações de escrita e de leitura proposto por Corazza.

Algo que passa e se expressa em pequenos graus de diferença, em gradações de possibilidades. O que ainda passa é uma sensação de saúde, que reverbera na palavra de ordem do tensor [...], que funciona como um sim à vida, e não se contenta com o que passou e tensiona o que ainda passa: deslocamentos.

Nossa disposição acerca de levar a conversa da aula ao limite se aproxima da abordagem do conceito de tensor (DELEUZE; GUATTARI, 2015, 2017b). Este, segundo Araujo e Santos (2021, n.p.), funciona como um disparador que produz algo e sai de cena, promovendo, assim, criação e variação contínua de constantes e de variáveis em jogo. Seria um catalisador – como diz uma aula de ciências – de movimentos que remete ao próprio tensionamento de que tratamos no deslocamento da aula; logo, há uma paridade de discussão.

Nesta senda, "vidas em aula" aliam-se a uma sensação de saúde, a um vigor, a uma vitalidade – variação que se verte em uma "palavra de ordem". Para tanto, remetemo-nos a esta expressão por uma trilha deleuzo-guattariana (2015, p. 60), a qual desloca "palavra de ordem" como imposição.

[...] Se consideramos o outro aspecto da palavra de ordem, a fuga e não a morte, é evidente que as variáveis entram então em um novo estado, que é o da variação contínua. A passagem ao limite revela-se agora como a transformação incorpórea, que não cessa entretanto de ser atribuída aos corpos: a única maneira não de suprimir a morte, mas de reduzi-la ou de fazer dela mesma uma variação.

Eis variação contínua como passagem ao limite e transformação incorpórea. Na "aula em vida", um salto faz fuga; o que foge é uma vida via palavras que, em corrente, impactam. Ao se fazer ouvir, tal variação afirma uma voz de passagem, grita uma palavra de ordem.

4.11 Variáveis de variações

Feito um escoamento mais robusto deste capítulo, trazemos algumas ponderações complementares. Ainda no rastreio de variações, vamos a *Procura da poesia* (ANDRADE, 2012, p. 12), cujos versos iniciais parecem fornecer um sinal:

"Não faças versos sobre acontecimentos.

Não há criação nem morte perante a poesia."

Embora Drummond não faça uso do termo acontecimento no sentido deleuziano, acatam-se suas indicações. Mais importante do que *versar* sobre "aula como acontecimento" é a própria experimentação da viragem, de alguma poesia neste encontro marcado. Afinal, "[...] uma coisa é pôr ideias arranjadas, outra é lidar com país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias..." (ROSA, 2001, p. 31).

Mas ao se tratar de alguma coisa que é, sobretudo, sentida, apenas estar em aula e experimentá-la não bastaria? No caso da exploração que propomos, não basta; é preciso tomar distância. Uma coisa é estar na aula, outra é olhar para ela por meio da pesquisa; o que fazemos a fim de apontar que, ao persistir um movimento, uma "aula em vida" entrelaça-se a "vidas em aula" visto que "não há criação nem morte perante a poesia".

Há na condição-aula um não saber o que virá; "todas as horas tocaiadas" (ROSA, 2001, p. 263). A voz da força-Riobaldo dirá "[...] natureza da gente não cabe em nenhuma certeza" (ROSA, 2001, p. 433). "Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo" (ROSA, 2001, p. 172). Não se sabe o que irá se predispor, não há clarividência antecedente sem as forças em jogo. Por aí, a aula escapa, a vida escapa. Do modo de escrita da montanha ecoa uma fala que diz que "o inimigo mais perigoso é o inimigo desconhecido" (MANN, 2000, p. 366).

Inevitavelmente, uma aula está entregue a intercorrências, o que, levado ao extremo, seria como dizer, com a força-Riobaldo: "[...] agora, o tempo de todas as doideiras estava bicho livre para principiar" (ROSA, 2001, p. 455). Essa instabilidade pode fazer com que algumas forças, embora tenham topado habitar a aula, queiram fugir "[...] aonde não houvesse sufocação em incerteza" (ROSA, 2001, p. 409).

De acordo com esse vislumbre que se faz de aula – que franqueia uma fragilidade, que a põe em corda bamba, sempre por fio –, esse tempo-espço é capaz de soar ameaçador, tamanho o risco envolvido, o teor imponderável em cena. Esse contexto acena *Para uma filosofia do inferno na educação* (CORAZZA, 2002), endossando o que faz Corazza, ao mirar uma crítica ao sujeito da educação (representativo, racional, coerente) a fim de combater o que captura o ato de pensar nesse campo.

Nesse sentido, a autora defende que é preciso experimentar, ação que inclui o que é estranho e problemático no pensamento educacional. Inserimos aí, por nossa conta, tais variações. Aliás, diante desse "não saber", Fernanda Mota (2018), em uma abordagem foucaultiana, argumenta que a aula deveria priorizar uma preparação sobre a falta de controle, o que seria como se preparar para o "impreparável". Eis indicada uma necessidade de lidar com essa instabilidade e, mais do que isso, compor com ela e com o que pede passagem.

Falando em preparação, essa discussão acerca desse universo de aula é capaz de criar expectativas de encontros marcados por vir. Vale lembrar, contudo: como não é passível de ser prevista – se faz sem aviso, simplesmente aparece –, tal variação não consiste em um alvo a ser alcançado. O tensionamento indicado não assegura que haja qualquer variação nem existe receita que a viabilize. Investigar essa viragem não prescreve elementos para que ela ocorra.

"Sertão, – se diz –, o senhor querendo procurar, nunca não encontra. De repente, por si, quando a gente não espera, o sertão vem" (ROSA, 2001, p. 397). Lembrando que uma aula pode ir "por sobre abismos outrora considerados insondáveis" (MANN, 2000, p. 9). E mesmo que não se espere nada dela, às vezes, ela vai "contra toda expectativa" (MANN, 2000, p. 258). Uma aula que tem "tudo em contra" (ROSA, 2001, p. 202) também se faz. Um salto desse tipo, inclusive, pode ser considerado apenas como um lançamento que acidental e ocasionalmente obteve êxito. No arremesso dos dados: seis, seis.

De todo o modo, se faz uma aposta na aula "[...] porque logo sufusa uma aragem dos acasos" (ROSA, 2001, p. 58). Com isso, esta pesquisa aborda também a sufusão, derramamento de sorte, situação favorável de vicissitudes, abrindo vereda no campo da educação para irmos em busca de mais acaso do que destino (CORAZZA, 2002).

Na rotina de consultas no sanatório, um procedimento examina os pulmões dos pacientes percutindo-os. Isto é, explorando reverberações em reação a batidas produzidas pelas mãos dos médicos. Filtra-se dessa narrativa a ação de disparar um som e ficar à espreita, à espera do que vem como resposta.

Se transposta a uma aula, tal sondagem pode ser frustrante; não há garantias sobre este encontro marcado, pois, ao se efetuar, ele constitui uma partida às cegas. Mesmo mobilizando uma série profícua de forças intercessoras – com materiais encaminhados e propensos a conversas –, uma aula não possui salvo-conduto. Um pretense êxito imaginado pode não se efetivar; nada salvaguarda *a priori* que haja uma vibração afim.

Sobrepõe-se a isso, uma vez mais, aquela escrita atípica de Tomaz Tadeu acerca da prática pedagógica: "O que te atrapalhou foi o excesso de prudência. As salvaguardas. Mas aqui não tem nada pra salvar, nem guardas a proteger. Guarda aberta. Estamos aqui pra arriscar. É tudo ou nada. Rola o dado e manda ver. Depois, guenta o tranco" (TADEU, 2007, p. 317).

Permanecendo um pouco mais com o verbo percutir, ele traz ainda a busca por um lugar fresco ou um frescor, enfim, pelo que ressoa diferente. À vista disso, o acionamento dos três verbos de movimento, aqui eleitos e desdobrados, acaba por vasculhar de que maneira uma aula também percute. Nessa trilha, surfando no respiro de um frescor, variações consistem em repercussões da própria aula.

Abordamos variações vinculadas à aula. No entanto, elas podem se dar em outras práticas no âmbito educacional como na leitura. Se uma aula varia, do mesmo modo uma força que lê pode fazê-lo, pode entrar em variação em meio à leitura de literatura por exemplo, dado que tal modo de escrita é capaz de criar uma ambiência.

Em meio a uma aclimatação e a um contingenciamento, uma força que lê pode ir variando e alçar esta partida de uma variação. Em outras palavras, tendo em vista que essa virada pressupõe um movimento anterior, um *aclimatar* e um *contingenciar* podem fazer uma força-leitora *partir*.

Posto isso, a variação abordada dá a ver um alinhavo entre esses dois movimentos, os quais, intentamos fazer ranger nessa temática. Falar de aula por essa trilha já é falar de algo que não é a aula em si, mas efeitos, vidas, possibilidades. De uma aula como uma determinação pode-se passar a intensidades de existências.

Reavemos a parcela de mistério: o que faz com que uma aula transborde em pontos de virada remete, ao fim e ao cabo, ao que corre na surdina, em meio a um jogo inaudível de forças; algo que é das forças com as forças: inalcançável, incapturável. Assim, observa-se esse tecido invisível, a superfície de contatos, sem se esquecer da urdidura mais profunda da malha, da trama de uma aula, encontros de linhas insondáveis.

No mais, até aqui, endereça-se essa variação como uma virada que envolve a totalidade de forças em jogo, o coletivo, a rede. Esse salto se dá pelos fios produzidos em aula, deflagra-se pela partilha dessa escrita oral. Como há, contudo, infintos encontros entre as forças nesse intervalo, uma força por si só – nessa ambiência e ao "fazer corpo com" ela – também pode dar este salto, ou podem fazê-lo duas forças em contato.

A variação de que tratamos não se restringe, portanto, somente a uma virada coletiva das forças, ela é capaz de ocorrer de múltiplas maneiras e em grupos menores. Uma ou mais forças podem entrar em variação em aula à medida que estão inscritas em um mesmo tecido invisível, em um plano comum; destacamos uma ação de variar que ocorre imbricada a uma atmosfera, a uma aclimatação, a uma sustentação.

Existe ainda a possibilidade de uma força que esteve em uma aula fruir uma experimentação de uma virada, horas, dias ou meses depois desse encontro – o que seria da ordem de uma variação em outra velocidade. Eis uma possibilidade de "diálogos em *delay*" (AQUINO, 2016, p. 311) na educação.

Sem embargo, não há um *tempo certo* para haver variações. Com o uso do termo *delay*, não se sublinha um atraso, apenas indica-se mais uma viabilidade relativa a essa viragem. Deleuze (O ABECEDÁRIO..., 1997) afirma que uma aula pode ter efeito retardado – no caso, não exatamente tencionando a variação de que tratamos. No mais, sobre velocidades e lentidões, Deleuze e Guattari (2012b, p. 42, grifo nosso) afirmam:

[...] Se, com efeito, há saltos, fracassos entre agenciamentos, não é em virtude de sua irreduzibilidade de natureza, mas porque *há sempre elementos que não chegam a tempo, ou que chegam quando tudo acabou, tanto que é preciso passar por neblinas, ou vazios, avanços e atrasos que fazem parte eles próprios do plano de imanência*. Até os fracassos fazem parte do plano.

Uma variação pode se dar em um horizonte pós-aula: alvoroço que se desdobra depois de seu encerramento. Afinal, para fazer uma virada, a força de um corpo-pensamento pode precisar de uma pausa para respirar, descansar. Às vezes só é possível se dar conta de algo que se passou em uma aula *a posteriori*; após decorrido algum tempo desse encontro marcado, desponta algo da movimentação efetuada. Logo, ela não parou; algum movimento persistiu. No intuito de frisar experimentações dessa viragem nesse caminho, os tópicos, doravante, abordam duas decorrências.

4.12 Partir: quando uma aula (não) acaba

Para além do fato de que uma aula está sempre partindo – partindo de um ponto a outro, de uma coisa à outra –, findado um tempo-limite, ela tem que *partir*. A aula pode não acabar, pois a movimentação agitada é capaz de seguir indefinidamente. Ela, contudo, tem que *partir* na medida em que uma condição-aula se encerra; o intervalo de uma duração

termina. Logo, a aula finda, mas não necessariamente acaba; o hiato, entre chegadas e partidas, finda, não obstante a movimentação agitada pode prosseguir.

Assim, esta partida confirma-se como mais um movimento de aula. E se o fizer entremeada a uma moção, não adianta decretar – *a aula terminou* –, pois ensaiar-se-á alguma sequência a essa vazão; para tal, forças afins dão um jeito de encontrar caminho. Sob esse ângulo, essa ação de *partir* não detém a aula. Ao contrário: a leva a uma sobrevida pelo efeito da movimentação incitada.

As forças saem, vão embora e sem estar mais na sala de aula, podem seguir sob um efeito vivo. Isso porque uma aula também parte "com vontade de alegria", "mas um resto de dúvida" (ROSA, 2001, p. 253). E ainda continua nos corredores, vida afora, com os materiais: textos, atividades, leituras, lição de casa.

Se uma aula se perfaz em tantas chegadas a uma atmosfera, a uma escrita, a viradas, findado um tempo-limite, ela, em revoada, se desfaz na debandada das forças: partidas. Dado o encerramento, vozes podem sair em burburinho, fazendo-a ecoar em dispersão. A propósito, uma aula não acaba pelo ponto-final nas falas, mas porque cessa a sustentação de uma ambiência e de um contingenciamento.

Posto isso, sinaliza-se que, quando uma aula parte, ela pode perdurar pelas vozes audíveis e inaudíveis que seguem, de algum modo, falando. A voz de Riobaldo trata disso ao se referir ao encontro com a força do líder Joca Ramiro. "E, quando ele saía, o que ficava mais, na gente, como agrado em lembrança, era a voz. Uma voz sem pingo de dúvida, nem tristeza. Uma voz que continuava" (ROSA, 2001, p. 265).

Mais uma vez: ao falar sobre uma voz, fala-se de uma força; no caso, de uma que persiste presente já estando ausente. Ainda no rumor dessas vozes de saída, há também o que se perde em aula, o que se esvai. "Rente que nesse resto de tempo decerto cruzaram palavras, que não deram para eu ouvir" (ROSA, 2001, p. 293).

O que, então, resta de uma aula, o que resiste, o que sobrevive? Qual resquício residual se conserva? Algo dessa conversação pode agarrar-se em nós. Eis a possibilidade de ser fígado. Injeta-se energia, topa-se a empreitada da aula, e ela, em contrapartida, pode depositar alguma coisa, por afecções possíveis.

Em casos como esse, finalizada a aula, se faz coro à voz de Riobaldo quando diz: "aquele dia fora meu, me pertencia" (ROSA, 2001, p. 172). Aponta-se, com isso, quão férvido

pode ser um encontro desse tipo. Uma aula em sua brevidade, em seu instante movediço, se desvanece e é capaz de persistir indefinidamente, uma continuidade que pode ser perturbadora.

A despeito disso, uma aula é um encontro de forças, nada mais. Não precisa formatar um bloco resoluto que se retém e se encerra em si mesmo. Conforme tal teor perdurável, uma aula não se basta nesse sentido; ao contrário, muitas vezes, ela abastece. Ao *partir*, pode deixar pontas soltas, dúvidas, gatilhos, reticências.

A aula, aliás, pode não terminar em um apaziguamento nem em um fechamento; com efeito, pode findar-se desconcertante. "No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso..." (ROSA, 2001, p. 101).

Nesse sentido, uma aula não é uma prova a se realizar, mas um lugar a se provar, a se experimentar; aproxima-se mais de uma prática, na qual é possível vacilar, oscilar, arriscar, do que de uma tarefa para se encontrar saídas. Momento mais de meio e menos de fim, mais de tentativa e teste do que de conclusão. No mais, quando se trata de aula, "cada dia é um dia" (ROSA, 2001, p. 126).

Independentemente de como termine, o corte que a encerra é o que a permite subsistir; limite que a insere em um futuro perenal. Quando a condição-aula termina, as forças até então reunidas não têm mais acesso àquela ambiência e àquela contingência, uma vez que o represamento da atmosfera se desfaz. À medida que a movimentação é interdita, aclimatação e contingenciamento contíguo, por conseguinte, cessam. Tal encerramento priva essa moção em rede, mas não eventuais partidas que dela podem decorrer. Logo, embora findada, a aula pode continuar de outro jeito; abre-se ao imprevisível, espraia-se ao infinito; é capaz de lançar-se em arremessos para além do encontro marcado já cumprido.

Desse instante em diante, não se sabe como os movimentos aventados e possíveis variações – a "aula em vida" e "vidas em aula" – farão conexões, como o alvoroço insuflado poderá tomar impulsos. "Tais coisas associam-se a outras impressões e reminiscências, sabe?, e guardam-se no ouvido até o fim dos nossos dias..." (MANN, 2000, p. 257). Tal continuidade associa-se à repercussão da ranhura que a aula produziu e a encontros outros que, porventura, a convoquem. Efeitos, nesse sentido, podem reverberar em cada força e para cada força. Uma aula que fica "para o escriturado da vida" (ROSA, 2001, p. 285).

Conforme a fala em aula vai sendo "escrita", esse contingenciamento projeta vozes no ar saindo pelas janelas, indo embora da sala, escapando ao firmamento, dissipando-se na atmosfera terrestre, dispersivas no espaço sideral. Dada sua instauração, seu disparo, uma aula vai indo para o mundo. Por outro lado, efeitos dessa falação podem acarretar encadeamentos.

Se o cumprimento deste encontro marcado pode ser rapidamente recoberto "pela pátina do tempo" (MANN, 2000, p. 7), pela vida inundada de demandas sobrevivendo, diante de movimentações produzidas em rede, uma aula pode oferecer alguma coisa, algo mínimo; pode propiciar uma contribuição diminuta. Do que ela promove pode derivar algo que afeta. Se for esse o caso, isso que fica, por certa intensidade envolvida, quiçá possa demorar a desaparecer na curva do tempo⁸⁴.

Por isso é preciso *partir*; movimento que consiste em desapegar-se da atmosfera que se instaurou, do fio que se teceu. Se uma aderência e uma tenacidade à aula fazem vacilar a saída, resistindo a ela, faz-se necessário lembrar que *partir* possibilita outras experimentações – senão se viveria em uma aula eterna. A inexactidão mencionada de largada conecta-se à aula suscetível a intempéries: a partida pode soar inexata, errônea, fora de hora, de *timing*, sem pontualidade.

Tratamos de uma aula, mas esta abordagem volta-se também ao encerramento de um conjunto delas: um curso, uma disciplina, um ano letivo; é preciso deixá-los ir embora. Na continuidade, há uma potência que não se realiza. Existe, com efeito, uma potência que reside no término, no limite. Tal término não constitui um término absoluto, já que a aula pode continuar.

Tal potência que não se realiza faz lembrar que uma aula pode "desabar" a qualquer instante. Sua efetivação a insere na beira do abismo; sustentar esse jogo remete a habitar o fio da navalha. Uma aula "[...] é o aberto perigo das grandes e pequenas horas" (ROSA, 2001, p. 76). Não obstante, o que se pode dizer acerca de risco se "viver é um descuido proseguido" (ROSA, 2001, p. 86)? No mais, da mesma maneira que o término da aula é imprescindível, esse risco pode ser tomado como um atrativo. Da orquestração de movimentos dissonantes pode surgir tilintares potentes.

A permanência é o decesso, a derrocada, são as ideias dogmáticas, o pensamento minado, o que, inclusive, vai de encontro à movência de aula. O desapego, portanto, qualifica

⁸⁴ Referência ao poema de Drummond (ANDRADE, 2012).

a partida para que um movimento se mantenha. Com isso, uma aula tem que expulsar, pôr para fora; o encontro marcado tem que ser desfeito, tem que se evanescer.

Vale recordar que, com a força-Hans Castorp, ocorre o oposto. Interpela-se aula desse modo, portanto, por um disparador ao revés. A força-Hans Castorp, ao não partir da montanha, nos faz partir para a aula e partir a aula. Em outras palavras, a força-Hans Castorp, ao não ir embora da montanha, nos permite tanto examinar a aula como nos propicia também cortá-la, fracioná-la, a fim de sondarmos variações.

No caso, há uma inversão, pois, para a força-Hans Castorp, o desafio reside na permanência da experimentação, no seguimento do contato e do contágio com o campo de forças do universo do sanatório. Não partir significa seguir com os encontros incessantes nessa ambiência. Quando a estadia na montanha chega ao fim, esse término não se dá senão em uma situação-limite, em um corte brusco.⁸⁵

Ao dar nome a este capítulo, o verbo *partir* não remete a uma conclusão, um término, mas a "pôr-se no caminho", "ter seu começo", "tomar por ponto de partida", "emanar, provir"⁸⁶. À vista disso, afirmar que uma aula termina é diferente de dizer que ela parte. *Partir* faz a aula inconclusa e, de fato, uma aula não se conclui porque ela se abre a imponderáveis. Por esse fim de partida⁸⁷, ao poder perdurar, a aula replica sua vertente intangível, não deixando espaço para uma forma definitiva.

É também na trilha deste verbo que posicionamos uma aula entre chegadas e partidas. Com isso, além de reiterar que a aula se verte neste meio e em meio, aponta-se que depois de chegadas e partidas vêm outras chegadas e partidas. Após uma partida há uma chegada e, assim sucessivamente, há seguimento, continuidade, variação contínua.

A educação se faz por meio de verbos no infinitivo: ensinar, aprender, pesquisar, planejar, avaliar, improvisar etc.; trazemos outros três. Reiteramos, com isso, *aclimatar*, *contingenciar* e *partir* como movimentos da aula, que se passam no interior do intervalo no qual ela se desenrola. No caso de *partir*, não só. Ao passo que os dois primeiros se restringem a essa duração, se fazem pela presença das forças reunidas; o terceiro tanto se dá na aula como para além dela.

⁸⁵ *Spoiler* d'A *montanha mágica*: ao fim e ao cabo, a força-Hans Castorp parte de Bergof porque precisa ir literalmente a um campo de forças de guerra: a Primeira Guerra Mundial.

⁸⁶ Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/partir/>.

⁸⁷ Título incidental da peça de Samuel Beckett (2001).

Assim, esses três movimentos embaralham-se em aula. Não se segmentam apartados; dão-se no caos, na confusão. Tomam lugar conjuntamente, coabitando-a. Não se separam; ao se tratar de um, o outro já é acionado, não havendo, portanto, um esgotamento de um a outro, mas uma horizontalidade. *Aclimatar* também é, de algum modo, *contingenciar*, ao mesmo tempo que *contingenciar* também é *partir*; por sinal, uma aula começa a partir quando ela se inicia.

Trata-se, enfim, de movimentos distintos que se comunicam, se sobrepõem; existem flutuações entre eles em vasos comunicantes, como diria uma aula de ciências. A fim de vasculhar suas disparidades, cada capítulo exploratório acentua um movimento, mas, a despeito dos três, uma aula conflagra um arrastão de infinitivos. Na esteira da variação abordada, o espectro disso tudo é o de uma passagem: passa-se por uma aula assim como ela passa por nós.

4.13 Uma variação que pede por mais: escrita produz escrita, vida gera vida

Mirando um derradeiro percurso investigativo, retoma-se o fato de a força-Hans Castorp não partir de Bergof. Ao diluirmos personagem e enredo uma vez mais, fazemos aquele giro a fim de enaltecer uma movimentação que há aí. Por essa manobra, a questão de não ir embora da montanha até se esvai, no sentido de uma decisão, dando lugar à relação das forças em contato.

O universo do sanatório desponta como um manancial, fonte durável de estímulos, celeiro de forças que vai dissolvendo a força-Hans Castorp. Esta, diante da experimentação potente, clama por mais. Eis uma força demandando por outra, no caso, por um campo de forças; um corpo que anseia "fazer mais corpo com" outro. Posta esta propensão, avulta-se um contágio que aí se estabelece e que "move montanhas", que "faz fazer".

Com isso, a força-Hans Castorp não consegue abandonar essa ambiência. Fora dada a largada a uma aclimatação que, estando em curso, atrai, prende e seduz, o que faz com que não reste alternativa senão entregar-se a esse ato exploratório envolvente. Envolvente tal como quando uma aula engrena, quando sua temperatura sobe, momento em que desponta a tenacidade dessa força de forças.

A moção iniciada quer se alimentar e seguir. Ao ser acionado, o motor de arranque pode dar um impulso – mais curto ou mais estendido, não importa –, que encadeia agitação;

afinal um corpo em movimento tende a permanecer em movimento, como diria uma aula de física. Essas circunstâncias na ambiência da montanha e da aula movem outro ato-efeito, outra possibilidade performativa.

Ao instigar o ato de escrever na área da educação, mas não só, Julio Groppa Aquino (AQUINO, 2011; DOCÊNCIA..., 2020, NUNES, 2017) aborda a escrita como irrupção de forças e diz de uma escrita-acontecimento. Expressão que nos interessa duplamente: soma-se à coletânea de entradas referentes à plataforma que lança esta pesquisa, fazendo ecoar a apreensão de "aula como acontecimento", ao mesmo tempo que também conversa com a escrita oral que se faz em aula.

Em meio à discussão dessa temática, o autor sugere que certos textos teriam o poder de incitar o ato de escrever; proclama, com isso, a possibilidade de uma escrita, seja ela qual for, produzir mais escrita. Ou seja, a própria escrita seria capaz de fomentar esse ato. "Trata-se do ensejo irrefreável de ela mesma vir a ser matéria de escrita – essa sua capacidade notável de autofecundação e de automultiplicação, indefinidamente" (AQUINO, 2011, p. 651).

Pelo nosso ângulo, isso seria como afirmar que, uma força que lê, ao perpassar determinado modo de escrita, é capaz de se afetar com ele a ponto de advir daí um ânimo que não quer ser ignorado, silenciado ou encerrado. Um ânimo: uma vida. Uma escrita contamina outra, por se fazer; o movimento disparado quer mais movimento. Em adição, destaca-se que esse lastro estimulante, pelas palavras de Julio Groppa Aquino, pode germinar mais vida tanto em quem escreve como também em quem se vale dessa escrita.

Se "escreve-se porque não se podem evitar as forças extraordinárias que aí se insinuam, que insistem durante algum tempo e que, então, evaporam para nunca mais retornarem" (AQUINO, 2011, p. 652), uma imantação afim pode se dar na saída de uma aula. "Coragem faz coragem" (ROSA, 2001, p. 391). Pegando carona nessa argumentação, uma "aula em vida", ao se perfazer, pode produzir alguma coisa que segue para além dela. Isto é, pode gerar mais vida, urgência de uma inquietude que persegue uma destinação.

A comoção de pensamentos e o desfile desordenado e caótico de lançamentos presentes em uma aula seriam capazes de atiçar um apetite, uma sede por mais, operando como um dinamizador, um estimulante, para que essa movimentação siga de algum jeito. Tais agitações teriam uma capacidade de estímulo a outras (excit)ações.

Ora, se a maquinação, a montagem, o estilo, o modo de um texto constituem um ato performativo capaz de disparar mais escrita, a escrita oral que se faz na condição-aula pode verter um efeito parêntese; afinal, esse movimento de *contingenciar* concerne à ação de escrever. Em outras palavras, a escrita que gera escrita pode ser a que se faz em aula, uma escrita oral que lança palavras no ar.

Se se escreve mediante outra escrita – a partir de outra escrita, que pode, inclusive, ser literária –, atenta-se à chance de movências profícuas fomentarem uma ação futura, ulterior. Fala, debate, conversa, desdobramento, alguma produção, criação, outra escrita etc; deixemos as possibilidades nesse sentido em aberto. Ter vida em uma aula qualquer conduziria a mais vida na vida após a aula; uma moção embala outra. À vista disso, fazemos uma aproximação inevitável com *o prazer do texto*⁸⁸, tencionando certa escrita oral, e com o que se passa quando determinada fala em aula impacta.

Apontamos, assim, uma febre que subsiste na esteira de outra existência, uma aula que faz uma virada "querendo emendar nó no tempo" (ROSA, 2001, p. 612): uma variação "incontível". Seria como um efeito dominó, mas resumir tal movimento a isso é muito pouco. Está em questão uma espécie de encantamento, por isso dissemos de uma imantação, vislumbrando forças afetadas, inelutavelmente atraídas.

Trata-se de uma movimentação que rebenta em um ensejo de mais daquilo; não uma repetição propriamente, mas uma variação. Esta suporta, portanto, uma via de contiguidade sem replicá-la. À vista disso, nossa articulação pregressa acerca de variação incorpora essa virada.

Isso seria como "[...] se deixar afetar por algo que lhe escapa, provocando e realizando uma retropotencialização em relação àquilo que o tira de seu lugar de certeza" (TRANSVERSAL, 2015, p. 66). Destinchamos, assim, uma vez mais esse efeito, coadunando nossas palavras com as do grupo de estudos Transversal (Unicamp) quando este trata da função de um pedagogo nessa mesma seara de pesquisa. Barthes (2005) também fala de uma leitura acompanhada por um desejo de escrever ao passo que Corazza (2006, p. 29) indica que "[...] os modos de vida inspiram maneiras de pensar e escrever; os modos de pensar e escrever criam maneiras de viver".

⁸⁸ Título incidental da obra de Barthes ([1973] 1987).

Em meio ao que uma aula move, atenta-se, enfim, a um ânimo de tal vulto que ultrapassa um intervalo determinado, extravasa, transborda. Fervura que traz uma demanda, produz arrastão. O matiz de cores dessa aula tinge a existência naquele momento – ou depois, com a sua tonalidade única –, mancha a vida, que é arrebatada por esse outro colorido que nela se esparge.

Em referência a Spinoza (2007), Tomaz Tadeu (2007, p. 316) tateia essa variação ao tratar de escrita:

É tudo uma questão de velocidade. Mais. Menos. Me sopra o marrano. O gentil polidor de lentes. É veloz, te digo. O garoto. Ou a escrita dele. Começa fio d'água. Já córrego. Já corre. Escorrego. Quando me dou conta, é marzão. Correnteza louca. Redemoinho. [...] Vou junto. Me deixo levar. Me deixo? Mal digo. Sou arrastado.

Uma "aula em vida" pode fazer com que as forças envolvidas estimem essa matéria movente, consequência que testifica a vitalidade que esse encontro marcado pode conter. Buscamos notabilizar, assim, certo teor incontestado de contaminação.

4.14 O que advém de súbito ou quando fogem as palavras

As abordagens descerradas acerca dessa variação em aula acabam por jogá-la a um campo inconclusivo, o que vai ao encontro da proposição de que uma aula não termina de fato; ela parte. Se pelo que movimenta e para além dela mesma há vida, a aula finda e está a serviço do infinito; lança-se à incompletude. Não se fecha e, por isso mesmo, pode se fazer atraente, intrigante, vislumbrando encontros outros.

Apesar dos esforços dessa empreitada investigativa, persistem dificuldades para perquirir esta variação. Ela é fugidia a ponto de parecer "que isso não é falável" (ROSA, 2001, p. 438). "Ah, as coisas influentes da vida chegam assim sorradeiras, ladroalmente" (ROSA, 2001, p. 447). Lida-se com o que está presente e não está.⁸⁹

O embaraço para contornar tal enfoque também se deve ao fato de que, muitas vezes, o que ocorre em aula mais se pode sentir do que explicar. Assim, esta investigação, ao se deter sobre tais entradas sensíveis, muitas vezes, assistiu a uma fuga das palavras e, diante disso, promoveu uma busca por vozes que dizem dessa virada. Algumas delas, reunidas na

⁸⁹ O que acena à discussão deleuziana e deleuzo-guattariana sobre atual e virtual, tangenciada por aqui. Todavia, preferimos não a adentrar, mirando uma economia e uma concisão da discussão teórico-conceitual. Ela pode ser conferida em *Kafka: por uma literatura menor* (DELEUZE; GUATTARI, 2017a) e *Diálogos* (DELEUZE; PARNET, 1998).

conversa de abertura deste texto, apontam *insights*, vislumbres de "aula como acontecimento", o que evidencia que não se trata de abstrações.

Tais vozes registram alguma coisa que, aliás, nem precisa ser nomeada, no sentido de que se dá, ponto-final. Também ratificam o entrave em torno dessa nomeação, uma vez que se valem de algumas maneiras para dizer disso: algo específico e que, no entanto, nenhuma definição parece dar conta. Eis o desafio: laborar sobre o que não tem nome e que pode alcançar uma espécie de auge, limite, ponta ou borda da vida da aula e, também, da nossa.

No mais, "[...] que é que é um nome? Nome não dá: nome recebe" (ROSA, 2001, p. 172). Referimo-nos a "[...] 'isso' que advém de súbito em sala de aula" (FABBRINI, 2005, p. 25) pela apreensão de "aula como acontecimento", mas poderia ser outro termo, o que refrata, na trilha deleuzo-guattariana, uma disposição a fechamentos, determinações. Conforme o *Dicionário das ideias feitas em educação* (AQUINO; CORAZZA, 2017, p. 41), "Definição – Serve ao esclarecimento; serve apenas àqueles que não têm a menor vontade de se perderem".

A questão não se concentra nesse apontamento; não é cunhando nomes que viragens se tornam mais ou menos acessíveis, mais ou menos capturáveis. De um jeito ou de outro, neste caso, flerta-se com o inefável, além de que nosso objetivo é outro: jogar luz em aula para captar alguma vida que ela exala.

Do mesmo modo, ao indicar movimentos como *aclimatar*, *contingenciar* e *partir*, não se intenta rotular ou capitular o que uma aula qualquer *já faz*, muito menos que tais termos passem a ser utilizados. A "escrita" da aula consiste em algo que se pratica; diante de forças dispersas (materiais, vozes, pessoas, cheiros), vai se fazendo uma montagem, uma urdidura. Nosso intuito foi, portanto, perseguir um detalhamento exaustivo desses três movimentos, os quais se dão entre chegadas e partidas das forças.

Tanto essas ações como essas variações se deram, se dão e se darão. Ou se deram e podem se dar. É preciso, no entanto, marcar lugar e, para tal, essa articulação dos verbos no infinitivo remete a um encontro com modos de escrita literários. Uma contiguidade afim – ao que se deu, se dá e se dará – afirma-se na voz de Cleonice Berardinelli (CLEO, 2019) quando a professora declama versos do poema *O Guardador de Rebanhos* (PESSOA, [1946] 1980, p. 147, grifo nosso).

"Olá, guardador de rebanhos,
Aí à beira da estrada,
Que te diz o vento que passa?"

"Que é vento, e que passa,
E que já passou antes,
E que passará depois.
E a ti o que te diz?"

O vento de Caeiro, de Pessoa, na voz de Cleonice Berardinelli, conversa também com o entretempo das coisas que a força-Riobaldo dá a ver. O vento que varia. À vista disso, após subir uma montanha e perpassar um sertão, tendo nos olhos um horizonte de aula, partimos. Eis uma aproximação com "[...] outra experiência com o tempo e com o espaço educativos, instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo em que efetivamente podemos atuar no mundo" (COUTINHO, 2018, p. 121).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – em nome da aula: um apreço pelo movimento

Há movimentações nos modos de escrita d'*A montanha mágica* e de *Grande sertão: veredas*, as quais captamos, levando-as para além do âmbito literário. Os romances sustentam laborações cujas tramas dão a ver uma aclimatação, um contingenciamento e possibilidades de partida; movimentos de que nos valemos para abordar o que pode se passar em uma aula qualquer. Além disso, cotejamos uma conversa entre esses modos de escrita.

Cortam-se esses materiais pelo veio de uma dimensão sensorial – um recorte arbitrário, portanto – e, dessa mesma maneira, abordamos aula. Esta dimensão está diretamente ligada aos corpos e ao ímpeto com que corpos, no fluxo dos romances, se atiram nas sagas a que se submetem. Eis como o pensamento deleuziano e deleuzo-guattariano pode reverberar na educação.

Ao "fazer corpo com" a montanha, a força-Hans Castorp é tomada de assalto pelo campo de forças do universo do sanatório, que a surpreende invadindo instantes e roubando súbita e violentamente a atenção. Tal evento se estende e dura. A magia da montanha ficaria, então, por conta do arrebatamento dessa experimentação conectada a um movimento de *aclimatar*. Para além da montanha mágica, pode haver a montanha trágica, em referência à tragicidade de Nietzsche.

A aclimatação é uma tônica n'*A montanha mágica* que leva a uma partida no enredo do romance – mais precisamente, em uma partida às avessas. Em meio ao prosseguimento da ação de *aclimatar*, uma virada de rumo da narrativa viabiliza discutir variações em aula, as quais estão relacionadas a um movimento de *partir*. Tencionamos tais variações, valendo-nos de matizes da proposição de "aula como acontecimento", presente no campo de pesquisa em educação. Sustentamos tal proposição como um desdobramento de uma movimentação aventada, como um efeito da própria aula.

Falando em duração, o deslizar da natureza que sorve e momentaneamente paralisa a força-Riobaldo traz um impacto: um efeito sertão ou um efeito "ser tão". Uma força que lê o romance pode experimentar tais efeitos, os quais buscamos arrastar um pouco a uma condição-aula.

Já em *Grande sertão: veredas* a tônica que interceptamos recai no contingenciamento produzido pela fala-escrita que tece o romance. Em vista desse movimento, entremeamos modos de escrita distintos a fim de perscrutar algo que se passa em aula. Os dois romances

constituem-se de determinados modos assim como há um modo de escrita em aula. Sobre este, defendemos que "se escreve" em aula, que nela ocorre uma escrita oral produzida pelas vozes propagadas nesse tempo-espço. Conforme tais tônicas, algo que se dá no universo do sanatório e no sertão fazemos raiar em aula.

Lidar com uma aula, tendo em vista forças que dela surgem, implica fazer escolhas e, porventura, aproveitar-se disso que aparece pelo meio. Essa disposição faz lembrar a referência a *amor fati* de Nietzsche (2001), amor ao destino: decidir caminhos a partir do que ocorre – inserir algum controle diante de um processo imprevisível.

Com isso, reúnem-se respirações, batimentos cardíacos, temperaturas, vibrações, corpos, afirmando a vida da aula. Ato que se aproxima do que Nietzsche chamou de afirmação da terra: reunir forças e potências para lutar contra a vontade de normalidade. Quem nos lembra dessa passagem é Silvio Gallo (PARA CONJURAR..., 2021). O autor outrossim convida para que se crie e se componha com uma aula, o que pode oportunizar que ela, quiçá, nos surpreenda. Trata-se de fazer uma afirmação radical da contingência, o que envolve uma maneira de se posicionar diante dela.

De nossa parte, buscamos cercar o que uma aula, na sua contingência, contingencia. Partir para ela, com a premissa de "uma sensibilidade pensante" ou de "um pensamento sensível" (informação verbal)⁹⁰, implica a própria forma como se joga. Topar uma aula nesse sentido muda as condições desse encontro marcado, pois modula sensações, suportando uma dinâmica outra de pensá-la que é diferente daquela a que, *grosso modo*, a escola adere.

A defesa derradeira a ser feita afiança um arqueamento empreendido neste estudo. "Depois de tantas guerras, eu achava um valor viável em tudo que era cordato e correntio, na tiração de leite, [...] nas galinhas-d'angola ciscando às carreiras [...]" (ROSA, 2001, p. 205). Em nome da aula, estima-se um apreço pelo movimento que ela produz.

Ao reunirmos o que algumas vozes têm a dizer sobre aula, realça-se o que ela tem a dizer. Ou o que tem a fazer, o que faz: uma aclimatação, um contingenciamento, partidas; movimentos que carregam certa vitalidade, certa condição vital. Ao fazê-la falar, esta pesquisa advoga em favor dela; mais precisamente, da circunstância da aula, da condição-aula, dessa instauração, da chance de uma experimentação envolta em uma artesanania de palavras.

⁹⁰ Notas de aula ministrada por Cintya Ribeiro no PPGE-FEUSP, em 2018.

Ao discorrermos sobre uma aula em sua própria vida e sobre vidas que surgem em uma aula, atentamos a forças em jogo e a um jogo das forças cuja trama é única a cada vez. Adentrar essa ambiência – esse campo de forças, como uma força – é ocupar-se com um *mood*, um humor, um *timing* dessa confluência. O trato com essa atmosfera requer uma sensibilidade e, nessa trilha, pode-se "fazer corpo com" a aula.

Se alguma coisa desponta em meio à "escrita" da aula, o que fazer com ela? Trancafiá-la, estancá-la pelo bem da manutenção de uma ordem ou tentar contornar um seguimento? No caso de um *insight*, pode-se simplesmente segurá-lo com um registro em uma anotação em um canto de papel. Pois, do contrário, ele poderá perder-se para sempre. Diante do horizonte provisório de uma aula, como algo por se fazer, sustentamos a importância de sua vazão, de deixar correr seu fluxo próprio. A argumentação aqui urdida faz votos de que esse encontro possa ter margem de manobra.

O percurso até aqui deságua em uma nota mental que deixamos: que essa viabilidade da aula fique no radar. Pode-se cuidar desse movimento. Para tanto, é preciso arcar com o que sobrevém; desgarrar-se, ao menos um pouco, do planejamento previsto atendendo aos chamados, que vêm em chamadas, no calor da hora.

Brechas, frestas, fendas, sumidouros, respiros surgem no ampliado-disperso desse intervalo – escapes por onde se pode ir, fugir, vazar. "Sertão: estes seus vazios" (ROSA, 2001, p. 47). Por vezes, são de alguns vazios que uma aula precisa. Permitir esta vazante, mínima que seja, esse fluxo de ar, não consiste em deixar a aula "solta", ao léu, pelo contrário.

A brecha, a fresta são um respiro que vai ao encontro da famigerada afirmação deleuziana: "[...] um pouco de possível senão eu sufoco" (DELEUZE, [1985] 2005, p. 221). Um pouco de possível a fim de fazer com que, em aula, soprem ares que lhe são próprios. O inverso disso concerne a uma aula interdita, em que se coíbem moções. Por outro lado, pode-se simplesmente renunciar a elas e deixar oportunidades em aulas passarem, "[...] assim devoramos quantidades de tempo sem as viver e explorar como tais" (MANN, 2000, p. 328).

No dia a dia da educação, a questão, com efeito, é outra – ao revés. Como garantir essa margem que supostamente uma aula requer diante das demandas pedagógicas? A defesa que fazemos não se furta a esse cenário, uma vez que *se sabe* que um plano precisa ser seguido sem maiores negociações. Nesse caso, parece que se trata de fazer uma aula com o mundo à

revelia. Como nos diz, enfim, Diadorim⁹¹: "...Mundo à revelia? Mas, Riobaldo, desse jeito mesmo é que o mundo sempre esteve..." (ROSA, 2001, p. 300).

Frear tais movimentações próprias de uma aula consiste em um expediente comum em razão da disciplina, da ordem, do domínio, do controle, do planejamento a ser cumprido. Sem contar que a frenagem é mais fácil, palatável e segura do que bancar o risco desse movimento incógnito.

Há aulas impermeabilizadas, nas quais, caso algum atravessamento, de repente, surja, rapidamente reage-se a fim de minimizá-lo ou subtraí-lo, o que consiste em uma espécie de "efeito refreador" (MANN, 2000, p. 284). Há também aulas que operam em piloto automático; já se sabe como terminam antes mesmo de começar. Engessadas, vão sem respiro.

Persiste uma espécie de morte ou esvaziamento em "submeter-se ao já vivido de todo o dia" (COSTA; CARDOSO, 2016, p. 225). Artificializa-se, assim, uma aula ante um caráter orgânico de sua consecução. Não permitir certos atravessamentos de alguma maneira é um esforço "[...] para passar por cima da novidade" (MANN, 2000, p. 285).

Essa ancoragem que rechaça o que foge a um padrão está atrelada a uma envergadura mais ampla: um modo de pensamento que, majoritariamente, nos rege, relativo à representação. Diante dele, a tomada que se faz aqui de aula refrata modos de pensar e de fazer fixados, itinerários em educação com pontos de chegada rigidamente predeterminados. Enaltecemos movimentos contra a inércia de trajetos prontos, um célere desvio das convenções pedagógicas, fuga das ideias-feitas.

Este viés performativo tem relevância para o campo educacional na medida em que pode propiciar efeitos imponderáveis, extraordinários, surpreendentes, incômodos. Conforme a inexatidão mencionada como uma variável inegociável, uma aula se afirma como uma oportunidade: tanta coisa pode se dar, ou não – o "ser tão" da aula.

Ratificamos, com isso, a possibilidade, se for o caso, de fruir e usufruir da aula; não abrir mão, se apropriar dela, tomar posse, ocupar. Se possível, não deixar a aula mermada, não a deixar minguar; não deixar a aula parva, apoucada. Garantir espaço para que ela não se faça exígua, que não se deixe intimidar ou soterrar, que não se extenuem um potencial possível.

⁹¹ Em uma digressão, Riobaldo pensa em algo que Diadorim poderia ter lhe dito.

Garantir, no caso, não significa determinismo. Trata-se de *garantir* a sustentação para que uma aula ocorra, refere-se ao seu prosseguimento.

Diante de sua consecução, em meio ao modo como, aos poucos, ela se enreda, seria o caso de manter-se à espreita, observando a verve, os afluxos, a ilação de suas eventualidades. Deixa-se invadir pela aula e, igualmente, invadi-la. Assentindo a esse encontro marcado, uma aula pode ficar riscada em nós.

Trata-se de aspirar o agora, à beira do abismo do momento presente, sempre prestes a avançar ao instante seguinte, o que remete ao avesso de estar ausente da própria vida e deixá-la escoar pelo ralo. Habitar o olho do furacão de uma aula em vida e de vidas em aula, colocando o corpo à prova, pode levar a um arremesso: sentir-se vivo, viver na ponta da vida, na ponta do que se pode viver, o que deflagra uma radicalidade.

Considerando forças em jogo, que a aula se faça disponível, que esteja à disposição, que, desimpedida, se faça viável a fim de verter seu fôlego. Mesmo porque cortar essa moção – oxigênio da aula – a torna rarefeita. Aventa-se a chance de respirar a existência da aula. Não respirar vida pretérita nem projeção futura.

Tal convocação para fazer a aula falar aponta a: vidas em aula, variações, "aula como acontecimento". Ao equilibrar-se na ponta do traçado do instante, tecida em rede, uma aula vai "[...] em sua beira de vereda" (ROSA, 2001, p. 388). Temos, então, a aula para aluir⁹² a vida – a existência. Para tanto, é preciso, todavia, não se furtar a ela. "Durante as diversas horas do dia subdividido" (MANN, 2000, p. 282), há a hora da aula – que ela não se perca, que não seja em vão, que seja pelos vãos. Uma aula adentra seus vãos para que não seja vã.

Sustenta-se o oferecimento de uma atenção, mínima que seja, a uma aula em vida, o que requer "dar espaço", esperar a aula "se virar" por si mesma; suportar a pausa em que ninguém fala, suster a ausência de voz – a tensão, o impasse. Não desistir rapidamente do que se arvorou; não se safar da aula.

Acompanhar a aula se consumir com seu poder de palavra e seu poder de silêncio. Nesta última asserção, seguimos, uma vez mais, com Drummond (ANDRADE, 2012), parafraseando-o: ele fala de poesia de modo amplo, falamos de uma poesia possível em aula. Ainda na companhia do poeta, sem prescrever receita, mas atentando à ambiência única a cada vez: trata-se de acolher a movência da aula, não forçar a aula.

⁹² Vacilar, abalar – utilizando um termo de *Grande sertão: veredas*.

Atentar a um movimento próprio faz uma determinada aula se diferenciar. Ela não "se perde" entre outras porque, assim, se particulariza. Soltar um pouco as rédeas, as amarras, pode levá-la além. Aulas porosas, permeáveis, tenras, por que não? Insistimos nessa viabilidade ainda que isso possa ocorrer apenas de uma maneira acentuadamente limitada.

Não se trata de perder o controle, mas de não deixar de perder *algum* controle da aula, mesmo que por alguns instantes. Está em questão, portanto, uma calibragem, um ajuste fino; há uma linha tênue entre cair em um abismo e manter-se em uma via que permite interferências. Uma sutileza, é disso que se trata.

Por que não tragar a aula em suas viradas, no que ela tem a oferecer? "Ah, a gente ia encher os espaços deste mundo adiante" (ROSA, 2001, p. 463). Esta defesa também pode ser feita "por gosto de rebuliço" (ROSA, 2001, p. 90). "200. Nem ordem, nem inversão. Diversão" (TADEU, 2007, p. 310). E já que debatemos a temática da conversa, abordando continuidades, – que uma aula valha para, pelo menos, render "[...] mais assunto à luz das estrelas" (ROSA, 2001, p. 463).

No mais, vale deixar fluir a aula porque "a vida nem é da gente..." (ROSA, 2001, p. 271). Tencionamos assim um viés impessoal, conectando Nietzsche a Diadorim – ligando essa perspectiva do filósofo alemão a essa fala que Riobaldo narra ter sido proclamada por Diadorim.

Ao fim e ao cabo, pode-se tomar da aula alguma coisa que interessa à *la Deleuze* (O ABECEDÁRIO..., 1997), como indica o filósofo em uma citação na seção de prelúdio deste texto; afinal, a despeito de tudo que por aqui dissemos, há o tempo, "[...] autoridade suprema do mundo que nos encerra" (MANN, 2000, p. 252). "Tempo rarefeito, episódico, que não conhecerá sucessão [...]" (AQUINO, 2016, p. 188). Conforme lembra Riobaldo: "a morte de cada um já está em edital" (ROSA, 2001, p. 597). "Antes de menino nascer, hora de sua morte está marcada!" (ROSA, 2001, p. 523).

Uma conversa partindo

De partida, como último ato, mais algum delírio. Colocamos vozes familiares para conversar, ou melhor, nos colocamos à espreita para ouvi-las. Tal falatório flerta com o que se passa em aula, encerrando esta produção assim como ela foi iniciada. No horizonte dessa temática educacional, a experimentação dos romances fez notar certa conversa partindo, proveniente dessas escritas, a qual cerca "vidas em aula", variações, "aula como acontecimento".

...

Em um encontro em algum lugar entre montanha e sertão, talvez no "Urucúia", que é "o rio das montanhas" (ROSA, 2001, p. 450)...

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 244): "Hans Castorp, com a cabeça inclinada para o lado, acompanhava os acontecimentos, perdendo-se numa contemplação pensativa [...]."

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 325): "Na montanha certas experiências pessoais, a cujo caráter aludimos repetidas vezes, e que em determinados momentos lhe arrancavam a exclamação 'Deus meu!', deveras o capacitavam interiormente para notar e compreender o forte acento do inédito, do perigoso, do inominável [...]."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 81): "[...] Me conta, me fala nesse acontecer..."

— **Joachim** (MANN, 2000, p. 24): "[...] É um grande acontecimento. É pelo menos uma variação... Quero dizer que ela representa um marco, uma subdivisão, nesta eterna e infinita monotonia..."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 292): "Disse o verdadeiro, o ligeiro, o de não se esperar para dizer [...]."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 751): "E tu? [...] Como te sentes?"

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 374): "[...] Conforme o acontecido exato, uma coisa muito inesperada se deu."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 307): "[...] O claro que rompia, rebentava. Era e era. Sobrestive um momento, fechados os olhos, sufruía aquilo, com outras minhas forças."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 109): "E – engraçado dizer – a gente apreciava aquilo. Dava uma esperança forte".

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 192): "Que acontecia no intervalo?"

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 394): " [...] Sucedia uma estranhez [...] e que eu não podia entender".

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 145): "[...] E nisso reside o que há de salutar na variação [...]."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 307): "Tudo tem seus mistérios. Eu não sabia. [...] A ver que a gente não pode explicar essas coisas. [...] Mas – de dentro de mim: uma serepente. Aquilo me transformava, me fazia crescer dum modo, que doía e prazia. Aquela hora, eu pudesse morrer, não me importava."

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 311): "Tratava-se de uma ebriedade que tinha o seu objetivo em si mesma e à qual nada se afigurava mais odioso e menos almejavél do que o desembriagamento. Esse estado defendia-se também contra quaisquer impressões que lhe pudessem enfraquecer a força; não as admitia, a fim de se conservar intacto."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 156): "Mas também a Natureza pode ser clara; [...] e de que nos adianta isso? Não é essa a clareza verdadeira; é uma clareza sonhadora, despida de significação, uma clareza que a nada obriga nem chega a ter consequências [...]."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 389): "[...] Porque a gente guardasse cada um consigo sua tenção [...] com esquivança de qualquer pensar, do que a consciência escuta e se espanta; e também em razão de que a gente mesmo deixava de escogitar e conhecer o vulto verdadeiro daquele afeto, com seu poder e seus segredos [...]."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 141): "Tem razão [...]. Ele até me parece um tanto severo. A gente, às vezes, fica constrangido diante dele, porque se sente... como dizer?..."

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 322): "Tudo isso constituía coisa muito diferente, [...] era um acaso feliz, uma modificação do estado das coisas para melhor; um acontecimento sem igual, que quase ultrapassava a capacidade receptiva de Hans Castorp; era a redenção!"

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 169): "Fui indo. De repente, de repente, tomei em mim o gole de um pensamento – estralo de ouro [...]."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 157): "Mas por quê?"

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 241): "[...] Porque avessava a ordem das coisas e o quieto comum do viver transtornava."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 133): "Reproduzo isto, e fico pensando: será que a vida socorre à gente certos avisos?"

— **Narrador da montanha** (MANN, 2000, p. 323): "[...] Devia-se a sua satisfação à consciência que tinha desse efeito do encontro."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 116): "Eu sei que isto que estou dizendo é dificultoso, muito entrançado. Mas o senhor vai avante."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 146): "Essas coisas nada têm a ver com medidas e raciocínios. São puramente questão de sentimentos."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 359): "[...] Por diverso sentir [...]."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 137): "Como é que provoquei esse discurso?"

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 162): "E eu mesmo não entendia então o que aquilo era? Sei que sim. Mas não. E eu mesmo entender não queria."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 173): "Eu vinha pensando, feito toda alegria em brados pede: pensando por prolongar. Como toda alegria, no mesmo do momento, abre saudade. Até aquela – alegria sem licença, nascida esbarrada."

— **Joachim** (MANN, 2000, p. 157-158):

[...] Uma variação agradável que enche de uma forma decente algumas horas; quero dizer que as assinala e as ocupa, de modo que elas tenham algum valor próprio, ao passo que em geral se desperdiçam aqui horas e dias e semanas de um modo simplesmente pavoroso. [...] E esses [...] minutos têm alguma coisa em particular, têm princípio e têm fim, destacam-se e são, de certo modo, preservados da ameaça de se perderem sem mais nem menos na monotonia geral. Além disso, [...] cada instante recebe um certo sentido, ao qual alguém se pode agarrar [...].

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 219): "Só esforçava tenção numa coisa: que era que devia de guardar tenência simples e constância miúda, esperando a novidade de cada momento."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 45): "[...] O irremediável extenso da vida."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 151): "Está vendo? Tudo saiu bem. [...]."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 365): "Você não pode negar que foi uma boa ideia."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 301): "Por isso mesmo é que fiz questão de relatar tudo ao senhor, com tanta despesa de tempo e miúcias de palavras."

— **Joachim** (MANN, 2000, p. 365): "Foi pelo menos uma variação."

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 668): "Um pouco de variação pode ser admissível."

— **Joachim** (MANN, 2000, p. 365): "E vocês aproveitaram a ocasião para resolver uma porção de problemas; sim, senhor! Às vezes achei a conversa meio complicada. Mas agora é tempo de fazer um pouco de repouso. [...] Talvez lhe pareça 'bobagem' da minha parte insistir tanto nessas coisas [...]."

— **Riobaldo** (ROSA, 2001, p. 155):

Diz-que-direi ao senhor o que nem tanto é sabido: [...] quando é destino dado, maior que o miúdo, [...] é um só facear com as surpresas. [...] Pois, então. Então, o senhor me responda: [...] Poderá?! Pode vir de um-que-não-existe? Mas o senhor calado convenha. Peço não ter resposta; que, se não, minha confusão aumenta.

— **Hans Castorp** (MANN, 2000, p. 131): "É uma bela confusão."

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Um chamado João. *In*: ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 11-14. (Poema originalmente publicado no Correio da manhã de 22 de novembro de 1967).
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da Poesia. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 12.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Mundo Grande. *In*: **Reunião: 10 livros de poesia**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- ANDRADE, Oswald de. **Objeto e Fim da presente obra**. (Texto redigido para ser o prefácio de *Serafim Ponte Grande*). Publicado originalmente na Revista do Brasil em 30 novembro de 1926. São Paulo: Revista do Brasil, 1926.
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a13v37n3.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- AQUINO, Julio Groppa. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, Julio Groppa. **Defender a escola das pedagogias contemporâneas**. Educação Temática Digital, Campinas, v.19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648729>. Acesso em: 20 mai. 20.
- AQUINO, Julio Groppa. Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 311-326, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/8VdGmFvskkJkWRND5pRvQjJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- AQUINO, Julio Groppa. Não mais, mas ainda: experiência, arquivo, infância. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 179-200, jan./abr. 2016. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/5120/512055735010.pdf>. Acesso em: 16 out. 2018.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papyrus Editora, 2015.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Dicionário das ideias feitas em educação: lugares-comuns, chavões, clichês**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista-UFMG**, Belo Horizonte, v. 34, p. e169875, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399365005008/399365005008.pdf>. Acesso em: 08 out. 22.

AQUINO, Julio Groppa; HEUSER, Esther Maria Dreher; CORAZZA Sandra Mara (orgs). **Aula com...** em vias de uma didática da invenção. Cascavel: Editora Unicentro, 2018.

AQUINO, Marçal. **Eu receberia as piores notícias dos seus lindos lábios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARAUJO, Róger Albernaz de; SANTOS, Tamires Guedes dos. Tensor: o que passa na escrita? **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 26, p. e021029, 2021. Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/8927/pdf> . Acesso em: 17 maio 2022.

ARAUJO, Zamara. Desejo e autoridade em Deleuze e Guattari. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 22, p. 42-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/6068>. Acesso em: 02 ago. 2020.

ASPIS, Renata Pereira Lima. Criação de bandos como movimento de resistência. **Cad. Subj.**, São Paulo, v. 1, n. 21, p. 6-13, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossujetividade/article/view/50081>. Acesso em: 12 mar. 2019.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Ensino de filosofia e resistência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

AXT, Margarete. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2., p. 219-235, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25404/14735>. Acesso em: 28 ago. 2022.

AXT, Margaret; ELIAS, Carime Rossi. Autoria coletiva, ambientes virtuais e formação: quando a aprendizagem reverbera o acontecimento. *In*: MARASCHIN, Cleci; FREITAS, Lia Beatriz; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 259-77.

BANDEIRA, Manuel. **A cinza das horas. Em poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958. v. 1.

BARROS, Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2186>. Acesso em: 29 set. 2022.

BARTHES, Roland. **Aula**. 11. ed. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, [1978] 1992.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance 1: da vida à obra**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. *In*: BARTHES, Roland. **Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios**. Lisboa: Presença, 1975. p. 25-61.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, [1973] 1987.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BECKETT, Samuel. **Fim de partida**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze & Guattari: uma vida....** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-090606/en.php>. Acesso em: 04 mar. 2022.

BIANCO, Giuseppe. Gilles Deleuze educador: sobre a pedagogia do conceito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 179-204, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25927>. Acesso em: 12 jan. 2018.

BLANCHOT, Maurice. A experiência limite. *In*: **A conversa infinita** v. 2. São Paulo: Editora Escuta, 2007. p. 183-222.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: por que os professores fazem o que fazem? **Educação**, [S. l.], n. 44, p. e11/ 1-23, 2019 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33532>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Lição da aula**. São Paulo: Ática, [1982] 1988.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 119-131, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644104>. Acesso em: 29 maio 2022.

CANDIOTTO, Cesar. Parresía cínica e alteridade na perspectiva de Michel Foucault. **Dissertatio**, Pelotas, v. 40, p. 215-236, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/view/8536>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Acontecimento e história: pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. **Trans/formação**, v. 28, n. 2, p. 105-116, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/28231>. Acesso em: 23 nov. 21.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 37-51, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227043012.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A escola: uma maquinaria biopolítica de rostidades. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 20, p. 4-29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4576>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650819>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de.; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alexandre-Filordi-De-Carvalho/publication/361644628_Do_Sedentarismo_ao_Nomadismo_intervencoes_do_pensamento_das_diferencas_para_a_educacao/links/62bdc8b677df1c0ce2ca661f/Do-Sedentarismo-ao-Nomadismo-intervencoes-do-pensamento-das-diferencas-para-a-educacao.pdf? Acesso em: 01 jul. 2022.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CHISTÉ, Bianca Santos; OLIVEIRA, Luana Priscila. Rastros da infância: movimento infinito de composição. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 7-22, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/13501>. Acesso em: 20 set. 2020.

CLARETO, Sonia; MIARKA, Roger. eDucAçãO MAteMátiCA AefeTIvA: nomes e movimentos em avessos. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 794-808, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000300794&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 01 set. 2022.

CLEO. Direção: Guilherme Begué. São Paulo: Boulevard Filmes, 2019. 1 vídeo (57 min). Disponível em: <https://tamandua.tv.br/escolas/filme/default.aspx?name=cleo>. Acesso em: 01 out. 2021.

CORAZZA, Sandra Mara. **Artistagens: filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guattari para a pesquisa em educação. **Revista Digital do LAV**, [S. l.], n.8, p. 125-144, 2012, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>. Acesso em: 15 maio 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e didática da tradução: vontade, criação e crítica. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 4. Porto Alegre, p. 1313-1335, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/hFKB8vnTr3Rv3z7qJ73TF4n/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra. Para pensar, pesquisar e artistar a educação: sem ensaio não há inspiração. **Revista Educação**, São Paulo, v. 6, p. 68-73, 2007b. (ed. esp. Deleuze Pensa a Educação)

CORAZZA, Sandra Mara. **Pesquisar o currículo: em V exemplos**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO), 27, 2004, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: UCS, 2004, p. 1-16. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t1211.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Rev. Bras. Educ.**, [S.l.], v. 24, p. e240040, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. O que Deleuze quer da educação? **Educação** (São Paulo), São Paulo, n. 6, p. 16-27, 2007a.

CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (orgs). **Arte da aula**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

COSTA, Gilcilene Dias da; CARDOSO, Roseli Moraes. Educação como invenção: tempos de aprender/ensinar em águas Marajoaras. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, p. 2019-241, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24605/17585>. Acesso em: 03 ago. 2019.

COSTA, Luciano Bedin da. **Biografema como estratégia biográfica: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27673>. Acesso em: 03 out. 2022.

CRACEL, Maria Luiza Lima Pascale. **Para uma filosofia do acontecimento**. 2016. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-19122016-104417/pt-br.php>. Acesso em 05 out. 2022.

COUTINHO, Karyne. Por uma didática da improvisação. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3233>. Acesso em 17 out. 2022.

DALMASO, Alice; OLIVEIRA, Marilda de. Da individualização à literatura: outras possibilidades de pensar a pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1110–1125, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6601>. Acesso em: 12 out. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Cinema 2: a imagem-tempo**. Tradução: Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, [1985] 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 2. ed. Tradução: Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. 2. ed. Tradução: Peter Pál Pelbart. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, [1968] 2006.

DELEUZE, Gilles. **Em Meio de Spinoza**. Buenos Aires: Editora Cactus, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002a.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. Tradução: Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles. Imanência: uma vida... **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 10-18, jul./dez. 2002b. (Tradução: Tomaz Tadeu. Publicado originalmente em **Philosophie**, n. 47, p. 3-7, 1995). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 08 abr. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. São Paulo: N-1 edições, [1976] 2018.

DELEUZE, Gilles. O que é o ato de criação? *In*: LAPOUJADE, David (ed.). **Dois regimes de loucos: textos e entrevistas (1975-1995)**. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 332-343.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução: Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles. **Sur Spinoza: cours vincennes**. Saint-Denis, 17 mar. 1981. Webdeleuze. Disponível em: <https://www.webdeleuze.com/textes/43>. Acesso em: 19 jun. 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução: Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mille plateaux: capitalismo et schizophrénie**, Paris: Minit, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. São Paulo: Editora 34. 2012b. v. 4.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2015. v. 2. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora 34, 2017b. v. 5. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?**. Tradução: Bento Prado Júnior. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DERRIDA, Jacques. Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 21, n. 33, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/26148>. Acesso em: 13 mai. 2021.

DIAS, Gilcilene da Costa. Curricularte: experimentações pós-críticas em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, p. 279-293, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11554>. Acesso em: 23 mai. 2019.

DIAS, Gilcilene da Costa. Currículo e arte: confluências Nietzsche-Deleuze. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 147-161, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24333>. Acesso em: 02 set. 2021.

DIAS, Regina Maria Santos. **Intensidades, desejo e clínica**. Mnemosine, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 224-241, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/45983>. Acesso em: 23 jul. 2021.

DIAS, Susana Oliveira. Escuta inumana: murmúrios de uma vida irrepresentável pelo grito arquivista... **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v. 32, n. 62, p. 155-167, jun. 2014. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/247>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DOCÊNCIA, poder e liberdade: o lastro ético da ação docente na universidade. Filosofia UEAP. Conferência de Julio Groppa Aquino em evento online, 06 out. 2020. 1 vídeo (152 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BBryayJAhlA>. Acesso em: 08 abr. 2021.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- FABBRINI, Ricardo Nascimento. O Ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 7-27, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/Mn459XrnJGRffjMCy9crQVS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- FANTE, John. **Pergunte ao pó**. 19 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, [1939] 2003.
- FIGUEIREDO, Fernando Padrão. Entre acontecimentos: Deleuze e Derrida. **Ítaca**, n. 19, p. 127-142, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/174>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 289-347. (Ditos & Escritos VI).
- FOUCAULT, Michel. Eu sou um pirotécnico. *In*: POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault: entrevistas**. Rio de Janeiro: Graal, 2006b. p. 67-100.
- FOUCAULT, Michel. **Ordem do discurso (A)**. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Problematização do sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Ditos & Escritos I).
- FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- GALLO, Silvio. Algumas notas em torno da pergunta: “o que pode a imagem?”. **Revista Digital do LAV**, v. 9, n. 1, p. 16-25, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3370/337045398003.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul/dez, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25926>. Acesso em: 12 set. 2018.
- PARA CONJURAR a vontade de normalidade. Instituto Racionalidades. Palestra de Silvio Gallo em evento online. Vida como Força Criativa – educação e filosofia como potência do existir, 05 abr. 2021. 1 vídeo (135 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0IgxIRGIkZs>. Acesso em: 05 abr. 2021.
- GELAMO, Rodrigo. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JphYdRrHD6vscLczfxrVC8j/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2019.

GONÇALVES, Danilo. **Círculos de Leitura e a produção de uma microrrevolução do desejo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/61788>. Acesso em: 01 jun. 2022.

HARDMAN, Francisco Foot. [Orelha do livro]. *In*: CORDEIRO, Denilson Soares; FURTADO, Joaci Pereira (orgs.). **Arte da aula**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

HEINE, Heinrich. **A arte cavaleiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Editora Pensamento, 1975.

HILST, Hilda. **De amor tenho vivido: 50 poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, [1969] 2008.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NTNFsBzXts5GHp4Zk8sBbyF/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2018.

KASPER, Kátia Maria. Experimentar, devir, contagiar: o que pode um corpo?. **Pro-Posições**, v. 20, p. 199-213, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Fks7Q6yXmmhtTZkKFYYTtKM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. *In*: GOUVEIA, Maria Cristina Soares de; Sarmento, Manuel (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 40-61.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MALUFE, Annita Costa. Deleuze e o estilo. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 5, n. 9, p. 35-48, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/632/588>. Acesso em: 21 fev. 2020.

MANN, Thomas. **A montanha mágica**. 2. ed. 6. impr. Tradução: Herbert Caro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1924] 2000. 992 p.

MATE, Cecília Hanna. A aula como acontecimento e o conceito de amizade na relação professor aluno. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, UECE, 2014. p. 50-59.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MELVILLE, Herman. **Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street**. São Paulo: Editora Ubu, 2017.

MOLIN, Fábio Dal. Rizomas e fluxos molares e moleculares da máquina-escola: confissões de um cartógrafo. **Psicologia e sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-311, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000200011&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 07 mar. 22.

MORAES, Vinicius de. Soneto de fidelidade. *In*: MORAES, Vinicius de. **Receita de Poesia**. Literatura em minha casa. Volume 1 – Poesia: Vinicius de Moraes. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 16.

MORAIS, Regis de (org.). **Sala de aula**: que espaço é esse?. 21. ed. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

MOSSI, Cristian Poletti. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1541-1552, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/p58XhbRjZ3NfLqRmWfJfKJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MOTA, Fernanda. O ensino de Filosofia da Educação e as noções de bons encontros, acontecimento e superfície. **Educação**, Porto Alegre v. 41, n. 2, p. 280-288, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/26006>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MUNHOZ, Angélica Vier. Currículo entre linhas dançantes. *In*: MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Cristiano Bedin da; OHLWEILER, Mariane Inês (orgs.). **Currículo, espaço, movimento**: notas de pesquisa. Lajeado: Editora Univates, 2016.

NABAIS, Catarina Pombo. Filosofia, Arte e Ciência: modos de pensar o acontecimento e o virtual segundo Gilles Deleuze. *In*: DUQUE, David Fernández; PAREJO, Emilio F. Gómez-Caminero; ANTÓN, Ignacio Hernández (eds.), **Estudios de Lógica, Lenguaje y Epistemología** – IV Jornadas Ibéricas, Sevilla: Fénix. 2010. p. 319-326. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/51243/1/CPN_FCA.pdf Acesso em: 19 jul. 2022.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **O que foi feito deverá**. Letra de música. LP Clube da Esquina 2, 1978. Disponível em: <http://www.miltonnascimento.com.br/letras.php>. Acesso em: 20 jan. 2020.

NASCIMENTO, Roberto Duarte Santana. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. 2012. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4563951/mod_resource/content/1/signo_deleuze_tese.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

NEUSCHARANK, Angelica; DALMASO, Alice Copetti; OLIVEIRA, Marilda Oliveira. Agenciamento cartografia-garimpagem: um modo de produzir pesquisa em educação. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 1, p. 3-11, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26673>. Acesso em: 11 jun. 2021.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Procedimentos didáticos de invenção: a potência dos signos das artes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 10, p. e019016, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7138>. Acesso em: 12 mar 2020.

NUNES, José. Como escreve Julio Groppa Aquino. Entrevistado: Julio Groppa Aquino. **Como eu escrevo**, [S. l.], 21 nov. 2017. Disponível em: <https://comoeucrevo.com/julio-roberto-groppa-aquino/?fbclid=IwAR3SHE6ZgQLGQ9KDX428nvTgePUFtf25jTqlwXhkUTrQhBWtgQfHKs6ZOzQ>. Acesso em: 15 abri. 2021.

O ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze. Produção: Pierre-André Boutang. Entrevistado: Gilles Deleuze. Entrevistador: Claire Parnet. Entrevista filmada em 1988-1989. Paris: Édition Montparnasse, 1997. VHS (459 min).

OLIVEIRA, Andréia Machado; FONSECA, Tania Mara Galli. Os devires do território-escola: trajetos, agenciamentos e suas múltiplas paisagens. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, jul./dez. 2006. p. 135-154. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6849>. Acesso em: 13 mar. 2022.

OLIVEIRA, Elder José de. Educação menor e agenciamentos e intersecções e acontecimentos e desejos e aprendizagens e... **Linha Mestra**, Campinas, v. 14, n. 41, p. 142-148, 2020. Disponível em: <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/365>. Acesso em: 29 abr. 2021.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Traços docentes nas superfícies curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 63, p. 25-33, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53842>. Acesso em: 14 out. 2021.

OLIVEIRA, Thiago Rannery Moreira de. Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 559-573, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/d58GMCv7rKg6fqCdBXmzTJF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 set. 2021.

ORLANDI, Luiz. **A voz do intervalo**. São Paulo: Ática, 1980.

ORLANDI, Luiz. Devir criativo da cognição. In: KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-14.

ORLANDI, Luiz. Repensar abstrações. In: DIAS, Susana Oliveira; Wiedemann, Sebastian; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de (orgs.). **Conexões**: Deleuze e Cosmopolíticas e Ecológicas radicais e Nova Terra e... Campinas: ALB/ClimaCom, 2019. p. 181-187.

PALOMBINI, Analice de Lima. Lacan, Deleuze e Guattari: escritas que se falam. **Psicologia & Sociedade**, [S. l.], v. 21, ed. esp., p. 39-42, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/3PLTF9c4cS3yVmyjzmqcxF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 set. 2022.

PELBART, Peter Pál. Foucault versus Agamben?. **Ecopolítica**, São Paulo, n. 5, p. 50-64, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/14983>. Acesso em: 03 set. 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História DOI10. 5216/o. v15i1. 34727. **OPSSIS**, v. 15, n. 1, 2015. p. 88-100.
PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/36291>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Prefácio. In: BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1946] 1980.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRATES, Adriana Pedrassa. **Visões e devires de uma professora: a violência da sensação**. 2013. Dissertação (Mestrado em) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/83821>. Acesso em: 03 out. 2022.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Tradução: Mario Quintana. 3. ed. São Paulo: Ed. Globo, 2006. (Em busca do tempo perdido, v. 1).

RAMOS DO Ó, Jorge. Ouvir falar o pensamento, aprender a falar o pensamento no interior da universidade: o testemunho dos "professores" Michel Certeau, Gilles Deleuze, Michel Foucault e Roland Barthes. **Rev. Bras. Educ.**, [S. l.], v. 24, p. e240021, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LgQx4kfLm4NhBbvmrDT5sRx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 jan. 2023.

RECH, Alessandra Paula. A casa do sol e o imaginário do tempo: ocupação criativa do legado de Hilda Hilst. **Letrônica**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 891-902, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/letronica/article/view/26435>. Acesso em: 09 out. 2022.

RIBEIRO, Cintya Regina. O agenciamento Deleuze-Guattari: considerações sobre método de pesquisa e formação de pesquisadores em educação. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 20, v. 1, p. 68-75, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.07>. Acesso em: 21 ago. 2019.

RIBEIRO, Cintya Regina. Poéticas do contingente: alguns ensaios em meio à docência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18509>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RIBEIRO, Cintya Regina. Uma abordagem deleuzo-guattariana sobre a escola e o vitalismo de seus problemas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. e62743, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qn7GSd4GJXbZG3fzdcjzhb/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Cintya Regina; VINCI, Christian. Voragem: aula com Félix Guattari. *In*: HEUSER, Esther M. Dreher; AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (orgs.). **Aulas com...** em vias de uma didática da invenção. Cascavel: Edunioeste, 2018. p. 185-198.

RODEGHIERO, Thiago Heinemann; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Sobre o fazer junto em uma Obra-Aula: por uma linguagem menor na arte. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DQ3DrGXV6SYrj8zMGrqDFwF/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 set. 2022.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; SCHWANTZ, Josimara Wikboldt. Buracos negros na formação inicial de professores de matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 30, n. 56, p. 939-953, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2016000300939&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 20 ago. 2020.

RÓNAL, Paulo. Três motivos em *Grande sertão: veredas*. *In*: ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p. 15-20.

ROSA, João Guimarães. **Corpo de baile**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1956] 1984.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1956] 2001. 624 p.

SALOMÃO, Waly. **Algaravias: câmaras de ecos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SANTANA, Marcos Ribeiro de. Deleuze: por uma ontologia da aula de filosofia repetição cria diferença. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 235-250, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1249>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SANTOS, Laymert Garcia dos. A filosofia como art brut”. *In*: PELBART, Peter Pál; ROLNIK, Suely (orgs.). **Cadernos de Subjetividade: especial Gilles Deleuze**. São Paulo: Núcleo de Estudos da Subjetividade, Psicologia Clínica, PUC-SP, 1996. p.79-81.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Cours de linguistique générale**. Éd. critique établie par Tullio de Mauro. Paris: Payot, [1916] 1967.

SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GmQZtY6nDyzP9TZFxPZzZtb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.

SILVA, Lilian dos Santos. Afecções, arte e educação: alunos da rede municipal de São Paulo em encontros com quatro ilustrações do quadrista Rafael Sica. **APRENDER – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano XV, n. 25, p. 226-246, 2021a.

Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/8372>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Lilian dos Santos. Morte à deriva: situações-limite da pandemia em um percurso com Deleuze e Guattari. In: BERTOLLI FILHO, Claudio; RODRIGUES, Eli Vagner Francisco; MARQUES, José Carlos (orgs.). **A morte e suas múltiplas faces**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021b. p. 63-92. Disponível em:

<https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/a-morte-e-suasmultiplas-faces/>. Acesso em: 02 set. 2022.

SILVA, Lilian dos Santos; CINTRA, Lydia Minhoto; CABRAL, Glaucia Felipe. O que a arte dá a pensar: provocações deleuzianas a alunos da rede municipal de São Paulo em meio à pandemia do coronavírus e o que eles têm a dizer sobre isso. **Linha Mestra**, Campinas, v. 15 n. 44, p. 169-180, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/702/842>. Acesso em: 02 set. 2022.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Pesquisas com os cotidianos: devir-filosofia e devir-arte na ciência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, p. 731-745, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/sTMfkPJmY8pFJ7DxR3xBSqq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SORDI, Regina. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. **Arq. Bras. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, 2009. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000300002. Acesso em: 30 mar. 2018.

SOURIAU, Étienne. **L'ombre de Dieu**. Paris: PUF, 1955.

SOUSA, Péricles Pereira de. **Deleuze: do pensamento trágico à nova imagem do pensamento em Nietzsche**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) –

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4871>. Acesso em: 29 set. 2022.

SOZZO, Aline Rollo; MIRANDA, Fernando Silveira. Direitos Personalíssimos. **Revista Eletrônica Direito, Justiça e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 1-36, 2010. Disponível em:

<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/aline.pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em: 1 out. 2020.

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias críticas do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADEU, Tomaz. Políptico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 309-322, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/rHtLsDLzqQbj8WLhYpmwRwh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

TRANSVERSAL, Grupo. **Educação menor**: conceitos e experimentações. 2. ed. Curitiba: Appris, 2015.

VALÉRY, Paul. **Œuvres de Paul Valery**. v. 5. Paris: N.R.F, 1935. Disponível em: https://fr.wikisource.org/wiki/Page:Val%C3%A9ry_-_%C5%92uvres_de_Paul_Valery,_Vol_5,_1935.djvu/65. Acesso em: 23 set. 2022.

VALÉRY, Paul. **Mauvaises pensées et autres**. Paris: Gallimard, [1942] 1960.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. e Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vxm4Hnh5fhhMFjpTLLqRbZN/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 06 jun. 2020.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. A performatividade docente do professor Gilles Deleuze. **Pensando-Revista de Filosofia**, v. 6, n. 12, p. 262-279, 2015. Disponível em: <https://comunicata.ufpi.br/index.php/pensando/article/view/3283>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. O conceito de experimentação na filosofia de Gilles Deleuze. **Sofia**, Vitória, v. 7, n. 2, p. 322-342, jul./dez. 2018a. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/20467/16404>. Acesso em: 04 ago. 2022.

VINCI, Christian Fernando Ribeiro Guimarães. Do aprendizado: as lições do professor-Deleuze. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 22, n. 3, p. 322-331, jul./set. 2018b. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102018000300322&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2020.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. O conceito de acontecimento na pesquisa em história da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 49-63, 2003. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25662>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 261-272, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227042011.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Gilles Deleuze**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.