

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Diogo Inacio Dias

**DO INTERCESSOR FIGURA-PALHAÇA: UM POSSÍVEL DA
DOCÊNCIA CONTRA O ENTRISTECIMENTO**

Orientadora: Carolina Rodrigues de Souza

Sorocaba
2024

**DO INTERCESSOR FIGURA-PALHAÇA: UM POSSÍVEL DA DOCÊNCIA
CONTRA O ENTRISTECIMENTO**

Diogo Inacio Dias

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação para obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dra. Carolina Rodrigues de
Souza

Sorocaba
2024

Dias, Diogo Inacio

Do intercessor figura-palhaça:: um possível da docência
contra o entristecimento / Diogo Inacio Dias -- 2024.
147f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Carolina Rodrigues de Souza
Banca Examinadora: Denise Silva Vilela, Rubens Antonio
Gurgel Vieira
Bibliografia

1. Educação. 2. Atuação docente. 3. Prática docente. I.
Dias, Diogo Inacio. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

DIOGO INACIO DIAS

**DO INTERCESSOR FIGURA-PALHAÇA: UM POSSÍVEL DA
DOCÊNCIA CONTRA O ENTRISTECIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Orientador(a)

Dr. (a) Carolina Rodrigues de Souza
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr. (a) Denise Silva Vilela
Universidade Federal de São Carlos

Examinador(a)

Dr.(a) Rubens Antonio Gurgel Vieira
Universidade de Lavras

Suplente

Dr. (a) Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos

Suplente

Dr. (a) Carminda Mendes André
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

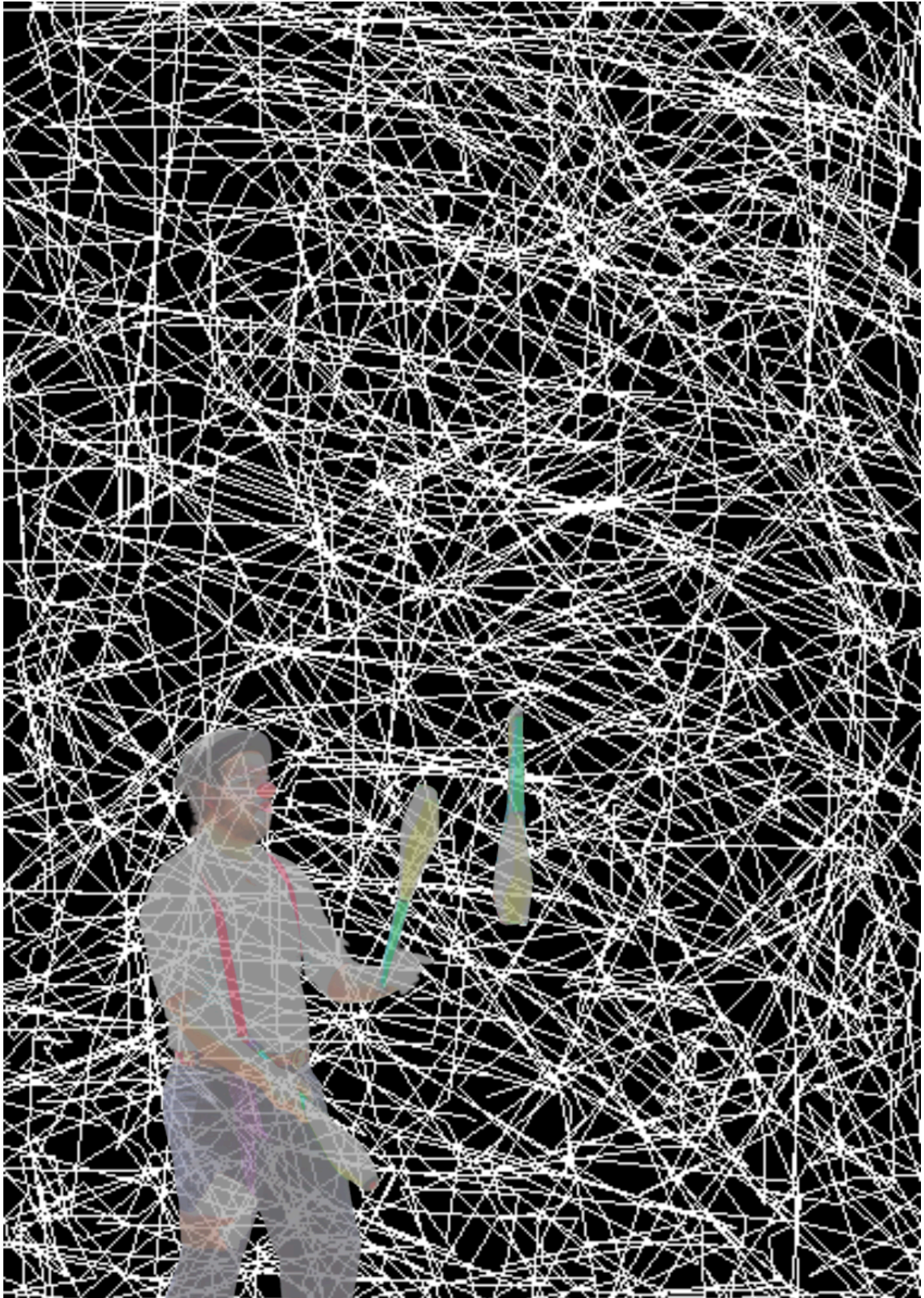


Imagem produzida pelo autor

AGRADECIMENTO

A todas as crianças que cruzaram meu caminho alegrando e potencializando e problematizando e afetando e compondo e decompondo e atravessando e colorindo e e e... a minha docência.

À figura-palhaça que sempre me estendeu uma gentil e alegre e potente e sensível mão nos momentos de dificuldade. Um potente intercessor que, fabricado, potencializa não somente a docência e a pesquisa, mas minha existência.

À Carol. Parceira, amiga. Uma intercessora também! Potencializadora do meu movimento de pensamento e pesquisa e investigação e problematização e criação e composição e decomposição e e e...

Ao grupo de estudos DES:MUTAÇÃO, por me inspirar a seguir desmutando, acreditando e pulsando diversidades e multiplicidades, afinal, ser uno pode ser um tanto chato... Desmutar é muito mais legal!

À minha família, amigos e colegas. Pelo suporte, apoio e parceria.

À minha companheira Pri. Por me apoiar e por se interessar e por me ouvir e por palpitar e por opinar e por me incentivar e por me provocar e por me potencializar e e e... Você me inspira!

A todos e todas e todes que, de alguma maneira, atravessam e/ou atravessaram este intenso movimento de pensamento em construção.

*Ao maior contador de causos
que eu conheço: meu vô Chico.
Também este especial acontecimento
à minha mãe e ao meu pai.
O filho da faxineira e do garçom
virou mestre em Educação!*

RESUMO

DIAS, Diogo Inacio. **Do intercessor à figura-palhaça:** um possível da docência contra o entristecimento. 2024. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, 2024.

O que pode acontecer quando um docente permite/fabrica um intercessor? O que pode nascer desse encontro? E quando esse intercessor é a figura-palhaça? Esta dissertação se propõe a narrar uma experiência de um professor que tem na figura-palhaça um intercessor o qual, ao atravessá-lo, possibilitou o surgimento de linhas de fuga em sua atuação docente. Partindo da problemática de que a axiomática capitalista e sua capacidade de gerenciar os seus próprios limites, agenciando desejos, inclusive, de certa maneira impõe linhas que modelam a sociedade e os corpos que nela habitam, discutimos a ideia de que a docência, por vezes, também é plasmada por esses movimentos dominantes e hegemônicos do capitalismo. Assim, parece haver um modelo de docência desenvolvimentista pautado no desempenho e sustentado por fórmulas, receitas, metodologias e modelos pré-concebidos que podem acabar por decompor corpos docentes, entristecendo-os. Nessa dinâmica de desempenho, encontramos no conceito de intercessor um possível da docência contra esse entristecimento. Ao ser atravessado por seu intercessor, a figura-palhaça (e sua alegria e improvisação e espontaneidade e insubordinação e disruptividade e e e...), por vezes, foi possível identificar linhas de fuga que desterritorializam o docente de seu lócus habitual, lançando-o em um novo e desconhecido território de possíveis. Ao longo deste trabalho, apresentamos algumas crônicas que narram momentos dessa experiência em que a figura docente é atravessada por seu intercessor, a figura-palhaça, possibilitando outras maneiras de ser e estar como professor, oferecendo resistência a algumas dessas linhas hegemônicas que operam de maneira a formatar as docências. A figura-palhaça aqui não se apresenta como mais um modelo a ser seguido ou sequer como inspiração de caminho docente a ser seguido. O texto partilha uma experiência que, no movimento de produção da pesquisa, possibilitou-nos pensar a potência da fabricação/missão de intercessores (sejam eles quais forem) para a atuação docente, nosso mais precioso achado desse movimento de pesquisa e escrita.

Palavras-chave: Atuação Docente; Intercessor; Desterritorialização; Reterritorialização; Figura-palhaça.

ABSTRACT

DIAS, Diogo Inacio. **From intercessor to clown figure**: a possible approach to teaching against sadness. 2024. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, 2024.

What can happen when a teacher allows/makes an intercessor? What can be born from this encounter? And what can happen when that intercessor is the clown figure? This dissertation sets out to narrate the experience of a teacher who has an intercessor in the clown figure who, by crossing him, has made it possible for lines of escape to emerge in his teaching performance. Starting from the problem that the capitalist axiomatic and its capacity to manage its own limits, even agency desires, in a way imposes lines that shape society and the bodies that inhabit it, we discuss the idea that teaching is also sometimes shaped by these dominant and hegemonic movements of capitalism. Thus, there seems to be a developmental model of teaching based on performance and supported by formulas, recipes, methodologies and preconceived models that can end up breaking down teaching bodies and making them sad. In this dynamic of performance, we find in the concept of the intercessor a viable way for teachers to counteract this sadness. By being crossed by their intercessor, the clown figure (and their joy and improvisation and spontaneity and insubordination and disruptiveness and and and...), it has sometimes been possible to identify lines of escape that deterritorialise the teacher from their usual locus, launching them into a new and unknown territory of possibilities. Throughout this work, we present some chronicles that narrate some moments of experience in which the teaching figure is crossed by its intercessor, the clown figure, enabling other ways of being and being a teacher, offering resistance to some of these hegemonic lines that operate in a way that formats teaching. The clown figure is not presented here as another model to be followed or even as an inspiration for a teaching path to follow. The text shares an experience that, in the process of producing the research, enabled us to think about the power of manufacturing/permitting intercessors (whatever they may be) for teaching, our most precious finding in this research and writing process.

Keywords: Teaching Performance; Intercessor; Deterritorialization; Reterritorialization; Clown-figure.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PRA COMEÇO DE PROSA – DA SALA DE AULA AO PICADEIRO, DO PICADEIRO À SALA DE AULA	8
1 CAUSO DE UM POSSÍVEL COMEÇO: MEU VÔ CHICO, INSPIRAÇÃO	10
1.1 DA SALA DE AULA PARA O PICADEIRO E DO PICADEIRO PARA A UNIVERSIDADE	11
1.2 MAS E COMO ACABA ESSE CAUSO? SE É QUE ELE ACABA...	17
2 TRILHAS METODOLÓGICAS - OU ALGUMAS NOTAS SOBRE O DEVER-PESQUISADOR (E SOBRE POR QUE NÃO CONSIDERAMOS ESTE TRABALHO UMA CARTOGRAFIA)	20
3 NOTAS SOBRE ALGUNS PROCESSOS DE DECOMPOSIÇÃO DE CORPOS E A DOCÊNCIA – UMA SOCIEDADE DECOMPOSITIVA DECOMPÕE OS CORPOS QUE NELA HABITAM	29
3.1 DOCÊNCIA E AXIOMÁTICA CAPITALISTA – QUANDO O CAPITALISMO ADMINISTRA SEUS LIMITES E AGENCIA DESEJOS	32
3.2 RECEITA RÁPIDA DE COMO PREPARAR UM PROFESSOR TEMPERADO COM ESGOTAMENTO DE POSSIBILIDADES E PAIXÕES TRISTES E COM CASPAS E DOGMAS E SERIEDADE EXCESSIVA E E E...	40
3.3 NOTAS SOBRE ALGUMAS POSSÍVEIS DOCÊNCIAS - OU NOTAS SOBRE O QUE PODE UM CORPO	55
4 E A FIGURA-PALHAÇA, O QUE É? UM INTERCESSOR POSSÍVEL	59
4.1 “SIM! PURKINÃO?!” – A FIGURA-PALHAÇA HABITANDO UM TERRENO DE POSSÍVEIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM E O RISO	85
5 OS POSSÍVEIS DO ENCONTRO ENTRE A FIGURA-PALHAÇA E A FIGURA DOCENTE	95
5.1 PRODUÇÃO DESEJANTE – “VAI, DIOGO! DESEJAR (N)A VIDA!”	97
5.2 O TERRITÓRIO EM DELEUZE E GUATTARI – UMA VIAGEM COM ESCALAS EM CONCEITOS QUE NOS INSPIRAM...	107
5.3 TERRITÓRIO DOCENTE E TERRITÓRIO PALHAÇO: QUANDO A FIGURA-PALHAÇA DESTERRITORIALIZA A FIGURA DOCENTE – OU SOBRE QUANDO O DOCENTE DEITA NO CHÃO OU PARODIA SEUS SUPERIORES	120
6 CONSIDERAÇÕES MOVENTES - OU ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE NOSSA PRODUÇÃO DE PENSAMENTO	132
REFERÊNCIAS	142

INTRODUÇÃO: PRA COMEÇO DE PROSA – DA SALA DE AULA AO PICADEIRO, DO PICADEIRO À SALA DE AULA

*Ah, se soubessem o que está por trás do nariz do palhaço
Não pagariam pra ver
Ah, se vissem os seus dilemas, suas intenções
Não! Não pagariam, nem assistiriam, nem ficariam pra ver*

*Rasgar a roupa, tirar a tinta, deixar a lona.
E se jogar no mundo dos humanos
É o que às vezes ele quer e ninguém sabe
Ele colhe risos, mas prende um choro
Libera a graça, mas disfarça a frustração*

*Ele se debate, ele se agita, ele se condena
Ele se esconde, ele se contorce, ele se equilibra
Na verdade que escolheu acreditar*

*Ele colhe risos, mas prende um choro
Libera a graça, mas disfarça a frustração
Ele se tormenta, se joga pedras
Mas vive em busca da libertação*

*Ele se apavora, ele senta e chora
Mas vai chegar a hora de encontrar
Mesmo na dor, mas pelo amor ele acredita que vai passar*

*Ele se apavora, ele senta e chora
Mas vai chegar a hora de se encontrar
Mesmo na dor, mas pelo amor ele acredita que vai passar
Mesmo na dor, mas por este amor ele acredita que vai passar*

*Ah, se soubessem o que está por trás do nariz do palhaço
(NARIZ DO PALHAÇO, 2015)¹*



Quais são as relações possíveis entre a figura-palhaça² e a figura docente? Há relações possíveis? O que está por detrás do nariz de palhaço? E por detrás da máscara da figura docente? Buscando iniciar nossa proposição de discussões acerca dessas questões que atravessam o “escrevente” desta dissertação, iniciaremos rememorando alguns episódios que

¹ Em diversos momentos do texto dialogamos com músicas e poemas. Sempre que possível deixaremos um QR Code disponível para acesso ao conteúdo a que fazemos referência, preferencialmente do YouTube.

² Escolhemos a perspectiva de Geraldo (2022) ao chamar a atenção para o termo “Figura-Palhaça” como uma proposta. Para o autor, é comum ver e ouvir os termos *clown*, “o palhaço”, “a máscara do palhaço” ou “a menor máscara do mundo”. O autor sugere que, para termos maior abrangência, é possível olhar para a “figura-palhaça” como figura social, reconhecida em qualquer lugar do mundo, transcendendo, assim, convenções artísticas teóricas e de gênero. Ainda, segundo o autor, “por se tratar de uma ‘figura social’, os palhaços existem independentes do ponto de partida de seus estudos e práticas, apenas são o que são quando a figura é reconhecida pela relação com seu público” (Geraldo, 2022, p. 9).

ainda estão potentes e latentes neste corpo que conta e narra e vive e pulsa e revive e reflete e questiona e (se) emociona e (se) afeta e e e e³...

Para tanto, vem à minha mente, de partida, alguns episódios que, se me permitem, gostaria de narrar.

³ e e... é uma expressão que ocorre em diversos momentos do texto justamente por nos ajudar a construir a ideia de multiplicidade, de diferença, não linear, não binária, que não segrega, ao contrário, soma, compõe.

1 CAUSO DE UM POSSÍVEL COMEÇO: MEU VÔ CHICO, INSPIRAÇÃO

Particularmente, se tem uma coisa que me alegra e me faz perder a noção do tempo é uma história. Na verdade, um *causo*⁴. A primeira vez que me lembro de ter ouvido um foi na voz do meu vô Chico. Meu vô é um sujeito criado e apurado na arte de resistir à dureza da vida no semiárido nordestino com muito trabalho duro, até o auge dos seus 55 anos, com um cigarrinho de palha no canto da boca, seu chinelo de dedo e o chapeuzinho de couro no estilo vaqueiro nordestino. Pouco depois dos 55, ele deixou de fumar e beber, já que queria viver muito para ver os netos crescerem e para conhecer os bisnetos, os quais sempre desejou. Além do desejo de vida, ele sabe que o riso pode ser um excelente remédio e, talvez por isso siga, ainda hoje, com seus 98 anos, contando causos e dando aquela gargalhada que se ouve há pelo menos 2 quilômetros de distância, já que a casa dele fica no topo da serra. Os vizinhos, inclusive, comentam “olha o véio Chico, tá divertindo”, sempre que ouvem a risada alegre e estridente do meu vô. Foi ali, há mais de 25 anos, na varanda do vô Chico, que, com os olhos vidrados nele, ouvia seu causo, um dos meus favoritos, sobre o *cumpadi* que encontrou uma unha encravada no rabo de um tatu.

Meu avô conta que o *cumpadi* Francisquinho (xará dele), certa vez, caçando pelas capoeiras, atirou em um tatu. Ao chegar em casa para tratar o tatu (retirar as partes comestíveis dele e descartar as que não prestam para se alimentar), ele achou algo bastante peculiar: uma unha encravada no rabo do tatu. Supersticioso, ele pegou aquela unha e guardou em uma pequena arca que ficava escondida no seu guarda-roupa. Ele nunca contou a ninguém, mas ele já sabia a resposta. Nada de unha. De manhã, quando estava sentado à mesa tomando um cafezinho preto e comendo uns biscoitinhos de polvilho, perguntou à sua esposa se alguém havia mexido na arca. Ela respondeu que seu neto mais novo havia achado a arca, aberto e pegado algumas coisas de lá de dentro para brincar. “O neto de Francisquinho roubou a sorte do pobre véio”. Segundo meu vô Chico, o *cumpadi* Francisquinho nunca mais teve sorte em uma caçada. Nunca vi um tatu ao vivo, mas, no dia em que vir, tenho certeza de que vou dar uma olhada no rabo, só a título de curiosidade.

Inspirado pelo meu vô Chico, vou tentar, dentro do possível, contar o causo de como cheguei até o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Campus Sorocaba, ingressante na turma de 2022. Adianto que não

⁴ Podemos pensar nos causos como histórias vividas pelas próprias pessoas que os contam ou contados por outras. Eles podem ser tanto acontecidos como inventados ou com partes reais e partes transformadas por quem os conta.

terá, como nos causos do vô Chico, unha encravada em rabo de tatu, nem passagens hilárias de seu cunhado que era construtor especialista em telhados, menos ainda perseguições de cobras caninanas atrás de filhos mais novos no meio da mata ou viagens de retirantes perseguindo a chuva para, quem sabe, plantar um quintalzinho de fava, andu, mandioca ou milho em uma terra menos árida e mais rica. O que tentarei construir aqui são alguns pensamentos, convidando para uma dança comigo mesmo, atravessamentos que fui tendo ao longo da vida, da escola, da universidade e agora, da pós-graduação.

1.1 DA SALA DE AULA PARA O PICADEIRO E DO PICADEIRO PARA A UNIVERSIDADE

Gosto de brincar dizendo que a figura-palhaça me levou à universidade, até o momento, em duas ocasiões: para cursar a Licenciatura em Arte-Teatro (no Instituto de Artes da Unesp) e, mais recentemente, para cursar o Mestrado em Educação (na UFSCar – Campus Sorocaba). Vamos ao ano de 2015. Naquele momento, eu trabalhava em uma escola particular na minha cidade natal, Cotia, como professor de Educação Física Escolar, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I até o 3º ano do Ensino Médio.

A necessidade financeira de pagar boletos batia à minha porta e, na busca por um segundo emprego, chegou até mim a possibilidade de trabalhar em um projeto social que atendia, no contraturno escolar, crianças dos 6 aos 13 anos matriculadas nas escolas municipais do bairro Parque São George, também em Cotia. O bairro em questão oferecia pouca ou nenhuma opção de atividades de lazer, cultura ou arte para a população em geral, mas, sobretudo para essas crianças, não havia políticas públicas municipais suficientes que lhes proporcionassem esses elementos. Tal fator, em especial, foi o mote para a criação do programa “Todo dia é dia!”, do projeto social que, à época, oferecia aulas de Musicalização, Inglês, “Expressão Corporal”⁵, Reforço Escolar, Trabalhos Manuais, dentre outras. Contratado, tornei-me, então, o responsável pelas aulas de “Expressão Corporal”.

Assim que pisei no projeto social, na lida com minhas seis turmas de crianças, me senti funambulista⁶, andando na corda bamba sobre um terreno ainda desconhecido, com

⁵ As aspas aqui são intencionais, justamente para salientar que o que estava sendo nomeado “expressão corporal” era, como fui (re)descobrimo ao longo de minha prática com as crianças, uma aula de Artes, na qual eu desempenhava um papel, até aquele momento, desconhecido.

⁶ O funambulismo é uma arte circense baseada em habilidades de equilíbrio que consiste em caminhar sobre uma corda (chamada corda bamba ou maroma; tecnicamente funâmbulo) tensa em posição elevada. A corda fica presa pelos dois extremos, e a altura desta varia de acordo com a habilidade do executante e as possibilidades de segurança do local. Cf. <https://dicionario.priberam.org/pesquisar/fun%C3%A2mbulos>. Acesso em: 24 mar. 2022.

tremedeiras nas pernas, borboletas no estômago e sem nenhum sarrafo de equilíbrio⁷ como suporte. Mas, ao mesmo tempo, também me sentia, de certo modo, seguro para propor às crianças um programa de atividades dentro do curso. Para tanto, busquei ajuda na minha experiência como professor de Educação Física Escolar, na vida de capoeirista (que entre idas e vindas sempre deu um jeitinho de se fazer presente) e como músico (naquela época tocava semanalmente com o grupo de MPB chamado Na Bossa). Durante um breve período, esqueci que a vida de funambulista, mesmo me sentindo capaz e motivado, não apresenta garantias de sucesso absoluto (e há algo que garanta?). Ao passo que os encontros com as crianças iam acontecendo, aquela confiança foi-se minguando à medida que elas me desafiavam com suas perguntas, dificuldades, dúvidas, questionamentos, interesses, vontades, inquietações, atravessamentos. Descobri naquele momento que somente a Educação Física, a Capoeira, a Música e mais algumas coisinhas que trazia na mala não eram capazes de me equilibrar na corda bamba...

O caminho que começou a se desvelar diante de mim, tornando-se uma porta que decidi abrir com grande satisfação e empolgação, foi um curso de introdução à linguagem da figura-palhaça. Além da curiosidade e da vontade que já sentia há certo tempo em me enveredar por esses “caminhos palhaços”, havia também algo como um desejo represado de me aproximar daquele universo que acontecia naquele momento, fantástico e mágico: o circo. À época da primeira graduação, a Licenciatura em Educação Física, na Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP), entre os anos de 2007 e 2011, havia, inclusive, um grupo de encontros semanais para o estudo e a prática de artes circenses, que depois culminou na formação dos Estrupeados, uma trupe de circo que chegou a produzir alguns espetáculos. Já com boletos a pagar, trabalhando nas brechas de horários que surgiam na grade horária do curso de graduação em tempo integral, a única relação possível que conseguia ter com os Estrupeados era a de plateia: acompanhava o grupo apenas assistindo às apresentações, mas queria mesmo era estar junto no picadeiro.

Desejante de encontrar caminhos de trabalho com minhas crianças no projeto social, e também de deixar fluir esse desejo *estrupeante*, ingressei em um curso de introdução à linguagem da figura-palhaça com Dênis Goyos, o palhaço Fritz, da Cia do Quintal, formado no Célia Helena Centro de Artes e Educação. Para minha surpresa, ao longo do processo, fui descobrindo que sempre fui palhaço. Cláudio Thebas, outro palhaço que também tenho como uma alegre referência, certa vez me disse: “Todo mundo é palhaço, algumas pessoas apenas

⁷ No circo, os artistas que se apresentam na corda bamba (ou cabo de aço) utilizam uma espécie de vara comprida que lhes auxilia na manutenção do equilíbrio.

ainda não sabem disso”⁸. E eu diria mais: algumas pessoas se esqueceram de que são palhaços, como veremos adiante. A partir desse mergulho em mim mesmo, descobrindo a comicidade (e também o que há de engraçado e divertido em mim, física, corporal e comportamentalmente), e entendendo o processo pedagógico que orientava esse movimento palhaço de aprendizagem, formou-se em mim a vontade de “fazer isso naquele momento da vida”, seguir me embrenhando pelo campo das artes, das artes palhaças, das artes dos picadeiros e dos palcos.

Curioso é observar que não foi o conhecimento teórico-acadêmico puro e por si só que, compositivamente, me ajudou no trilhar deste novo caminho pedagógico no qual dava os primeiros passos: foi a humanidade da figura-palhaça que me despertou para a possibilidade de, aí sim, retornar ao universo acadêmico para buscar uma segunda graduação, desta vez, no campo das Artes. Nesse caminhar, fui-me encontrando ao longo do processo, como um professor não somente técnico e teórico, mas também mais sensível e mais empático e mais humano e mais espontâneo e mais curioso e mais alegre e de escuta mais ampliada e de maior prontidão e e... Em outras palavras, a figura-palhaça despertou a vontade de buscar um novo território compositivo⁹ que, sobretudo, se distanciasse da aridez e da dureza do excessivamente teórico e insuficientemente prático currículo da formação na licenciatura em Educação Física. Ao que parece, meu corpo gritava e estava desejanter por experiências empíricas e que pudessem se conectar de maneira significativa com meu fazer docente em sala de aula.

Tomado por todos esses acontecimentos, busquei uma nova graduação como caminho pelo qual eu conseguiria trabalhar esses aspectos que sentia poderem contribuir com meu processo de composição. Inscrevi-me no vestibular da Vunesp, para cursar Licenciatura em Arte-Teatro (LAT) e fui aprovado. O dia em que efetivei minha matrícula na Unesp foi o começo de mais um grande divisor de águas da minha vida. Desse dia em diante, mergulhei profundamente no universo das artes, de onde não pretendia sair mais. Tive apenas um doloroso ônus: logo de partida, para conseguir conciliar o trabalho (para seguir pagando os boletos) e a nova graduação, tive que me desligar do projeto social, uma das forças motrizes desse novo processo de busca. E, falando no projeto social, foi somente por volta do 2º ano de graduação em Arte-Teatro que cheguei à conclusão de que eu não dava aulas de “Expressão

⁸ Essa ideia também é amplamente discutida em: DUNKER, Christian; THEBAS, Claudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. 2.ed. São Paulo: Paidós, 2021.

⁹ Ao longo das linhas de pensamentos que nos propomos a criar nesta dissertação, em vez de trabalhar com o termo “formação”, adotaremos o termo “composição”. Queremos propor uma alternativa à ideia de *colocar na forma*, formatar, modelar que a palavra formação tradicionalmente traz consigo.

Corporal” para as crianças do programa “Todo Dia é Dia!”; na verdade, eu dava aulas de Artes (o currículo do curso era composto por capoeira, circo, teatro e elementos rítmicos-corporais), e não era professor de “Expressão Corporal”, era arte-educador (Barbosa, 1995).

Depois de quatro anos de graduação, em março de 2020, coleí grau e estava oficialmente *formado* (havia finalizado aquele processo de composição na graduação) – reconhecendo e propondo que o termo *formação* é extremamente problemático. Isto porque *formado* nos remete à figura de estar dentro de uma forma, enquadrado, acachapado, modelado, formatado. Mas não era assim que me sentia. Tampouco me via completado ou finalizado (outra imagem que o termo formado pode trazer à mente). A cerimônia oficial e a posterior, no Bar da Dona Nilza, reduto boêmio e de prática do ócio para os estudantes do Instituto de Artes da Unesp, representaram para mim uma passagem. Muitas das reflexões e problemáticas que culminaram na (re)descoberta da minha figura-palhaça, a qual me levou de volta à universidade e me possibilitou o fazer da pesquisa, agora me dava coragem de, na sala de aula, como docente de Educação Física, pesquisar caminhos de encontro com meus estudantes.

Ainda não vimos como a figura-palhaça me trouxe à pós-graduação. Há mais espaço neste caso para contar esse percurso. Pois é, às vezes o inédito dá uma tortada na cara do palhaço. Ou, como diria meu vô Chico: “não conte com o ovo antes que ele saia da galinha, meu *fiô*”. Recém-graduado em Licenciatura em Arte-Teatro, ebulindo em ideias, intenções docentes, poesias palhaças, perspectivas e desejos, fui atravessado, assim como todo o mundo, pela pandemia de SARS-Cov-2¹⁰, o novo coronavírus. De repente, não mais que de repente, tal qual a figura-palhaça que toma uma tortada inesperada no centro do picadeiro, fui lançado

¹⁰ SARS-CoV-2 é o nome científico dado à nova variante do coronavírus, que gerou a pandemia da conhecida COVID-19. A gestão da pandemia no Brasil foi extremamente contraditória, permeada pelo negacionismo científico, como nos mostra Marques Silva (2020), em seu trabalho intitulado *(Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19*. O relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid, apresentado pelo senador Renan Calheiros do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB) ao senado brasileiro, por exemplo, recomenda o indiciamento do ex-presidente Jair Bolsonaro e de outras 65 pessoas ligadas direta e indiretamente à gestão da pandemia, além de duas empresas. O documento sugere dez possíveis delitos, entre eles epidemia com resultado de morte e crimes contra a humanidade, nas modalidades extermínio, perseguição e outros atos desumanos. Escândalos de corrupção e má gestão da pandemia explodiram no Ministério da Saúde durante a pandemia de COVID-19 e a reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* afirma que representante da empresa Davati Medical Supply, fornecedora de vacinas, afirmou à repórter Constança Rezende que o governo Bolsonaro pediu propina de US\$ 1 por dose e que a proposta partiu de Roberto Dias, diretor do Ministério da Saúde. No dia 31 de agosto de 2023, segundo dados do Ministério da Saúde (covid.saude.gov.br) o número total de mortos por covid-19 era de 705.313 mil pessoas, com um acumulado de 37.771.706 casos confirmados com uma taxa de reincidência de 17937,9 e uma taxa de mortalidade 335,6. Esses dados confrontados com algumas pesquisas em desenvolvimento e com os achados da CPI da Covid apontam que a gestão desastrosa de Jair Bolsonaro à frente da presidência, pode, inclusive, configurar genocídio da população brasileira, uma vez que uma parcela significativa dessas mortes poderia ter sido evitada.

no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tendo o grande e inédito desafio de construir, junto com as crianças que tinham aulas comigo, um curso de Educação Física desenvolvido virtualmente. Os limites eram muitos. As demandas, por vezes imensas, geralmente de difícil solução. Havia também um desconhecimento de caminhos possíveis de lidar com o ineditismo que se descortinava diante de mim (e de todos os corpos que constituem o espaço e o universo escolar). Da instabilidade do sinal de internet até o carro do ovo passando na porta da casa, aprendendo a lidar com as ferramentas de videoconferência juntamente com as crianças conforme íamos utilizando-as ou mesmo aprendendo em tempo recorde a gravar e editar vídeos com efeitos, legendas e trilha sonora como videoaulas para momentos de aprendizagem assíncronas com as crianças, estava ali, vivendo o inédito, nunca antes sequer imaginado.

Naquele momento, diante de tanto ineditismo, um caminho era manter ativa, viva e pulsante a esperança, buscar o que Freire (1967) apresenta como “inédito viável”. O que é possível compor em meio ao inédito que nos atravessa? O desenvolvimento de um projeto didático na disciplina Educação Física com duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma das escolas em que trabalho, foi, no seu acontecer, tornando-se esse viável, esse possível. Herdando um pouco este gosto pelos causos e por contá-los, o projeto de ensino mencionado foi compartilhado no formato de artigo de relato de experiência, escrito a quatro mãos. O artigo relata essa experiência do projeto que se propôs a estudar jogos e brincadeiras de diferentes partes do mundo ao longo do ano letivo de 2020¹¹.

Ao longo dos quatro bimestres, norteados por uma perspectiva mais ao sul (Sousa Santos, 1991), driblando os perigos de uma história única (Adichie, 2009), visitamos quatro diferentes regiões do globo terrestre, respectivamente América Latina, Ásia, Oceania e África, por meio das práticas corporais culturalmente características e tradicionais das infâncias dessas localidades. E foi com alegria que evidenciamos ao longo do processo que (como foi relatado no artigo), mesmo diante do cenário incerto da pandemia, encontramos caminhos possíveis para driblar os desafios impostos pelo contexto pandêmico como vemos em Dias e Oliveira (2021).

¹¹ DIAS, Diogo Inacio; OLIVEIRA, Fernando Dias de. Uma viagem pelo mundo: uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano VII, vol. 1, jul. 2021. São Paulo. pp. 93-108.

Dênis Goyos, meu primeiro mestre¹², que me introduziu no processo de pesquisa da minha figura-palhaça, sempre dizia que a medalha do palhaço é a tortada na cara. Inclusive, no espetáculo *Jogando no Quintal*, da Companhia do Quintal, da qual o palhaço Fritz (a figura-palhaça de Dênis) faz parte, ao final da disputa de jogos de improvisação entre os dois times de palhaços-atletas, a equipe vencedora recebe das mãos do público a medalha-tortada. Penso que ser lançado no inédito do ensino virtual foi parecido com o momento de entrar em cena no palco ou no picadeiro como Inacio (minha figura-palhaça). Apesar de haver, mesmo que pequeno e estreito com seus limites, um chão no qual eu piso em cena, seja um roteiro dramático para atuações como palhaço, seja um plano de aula para minha atuação docente, o acaso nos atravessa, como docente e como palhaço. E, nesses atravessamentos, me vi “spoliniano”¹³, improvisando.

No caso da figura-palhaça, essa improvisação a que fazemos referência está delineada em Spolin (2010). Dentre os elementos que a autora traz, podemos destacar o jogo (como a capacidade de se permitir, espontaneamente, de estar disposto e disponível para o fazer em cena), a relação com a plateia (interações que acontecem entre quem assiste e quem faz em cena), a presença da composição física para o trabalho (presença forte do trabalho corporal) e a espontaneidade (marcada, principalmente, pela ausência de julgamentos de natureza moral/racional).

Retomando a ideia daquele roteiro dramático que trouxemos como uma direção possível, um terreno sobre o qual a ação da figura-palhaça se desenvolve, convidamos Bolognesi (2003, p. 196) para nossa prosa, ao trazer a espontaneidade e seus dois elementos prévios, que entram em jogo com as intenções de quem está em cena e das reações e interações do/com o público:

A espontaneidade dos palhaços tem dois elementos prévios: uma dramaturgia e uma personagem. A adequação desses dois elementos é balizada, inicialmente, pela intenção do artista em atingir alguns propósitos cênicos [...]. Nesse caso, a percepção e a intenção já tem^(sic) acordo contratual com os recursos do ator, visando uma realização da cena [...]. Mas, nesse jogo falta ainda a ação de um terceiro elemento, determinante na improvisação dos palhaços: o público e suas reações.

¹² Os processos de iniciação à linguagem da figura-palhaça geralmente acontecem em grupos compostos por indivíduos interessados em experimentar, estudar, ter um primeiro contato com a máscara do nariz vermelho. Há sempre alguém responsável pela condução do grupo no processo de mergulho investigativo pelos “caminhos palhaços”. Em alusão à figura do mestre de pista dos circos tradicionais, geralmente o dono do circo, aquela figura que conduz o espetáculo, apresentando as atrações ou mesmo participando de alguns números, é bastante comum encontrar a nomenclatura mestre relacionada a quem se responsabiliza pela condução do grupo no processo de iniciação na linguagem da figura-palhaça.

¹³ Aqui fazemos referência à Viola Spolin (2010) e a seus estudos e contribuições para o campo da improvisação teatral.

Em aula, com as crianças, via ali, delineado em meu plano de aula (dramaturgia), as intenções que entravam em jogo com as interações com as crianças (o público). Inevitável e formidavelmente, surgia por vezes a improvisação (Spolin, 2010) como recurso didático em consonância com a bagagem de palhaço. Mais que isso, em aula, tal qual no picadeiro, íamos pesquisando ali, no momento presente, os caminhos possíveis, o viável. No jogo entre docente e discente (ou palhaço e público), hipóteses são levantadas e testadas, gerando respostas, pensamentos, dúvidas, incertezas, construções, desconstruções, composições, decomposições e, muitas vezes, divertimento e risos.

Mobilizado pela curiosidade epistemológica esmiuçada pela perspectiva freireana, a pesquisa se descortinou como um caminho bastante pertinente de entendimento e lida com as problemáticas inerentes ao desempenho da docência. Esse feliz projeto com as crianças do 2º ano ilustra um pouco esse movimento. No fim das contas, Dênis tinha razão, a tortada (do acaso no meu caso) era mesmo uma medalha.

1.2 MAS E COMO ACABA ESSE CAUSO? SE É QUE ELE ACABA...

Como pesquisador, no curso de pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos, no Campus Sorocaba, construindo a escrita desta dissertação que apresenta as linhas percorridas ao longo desse movimento, tenho tentado já, há algum tempo, pensar (e viver) a pesquisa como caminho docente e palhaço. Um caminho que se vai construindo e compondo, ao passo que se vai construindo e se compondo, e aqui, desculpe-me, uma vez mais, a necessária redundância. Da mesma maneira que quando vesti a máscara do nariz vermelho pela primeira vez me surgiu o desejo de seguir sendo palhaço no percurso da vida, penso que quero também seguir pesquisando sempre que o desejo me atravessar, instigando-me a realizar essa atividade.

Como docente, vejo que a figura-palhaça, em diversos momentos, estendeu-me uma generosa mão amiga que me foi de grande ajuda; fui tendo a atenção despertada para as possibilidades dessa relação entre a figura docente e a figura-palhaça. E, como pesquisador, essa atenção despertada me colocou em movimento, inserindo encontro entre figura docente e figura-palhaça no foco de pesquisa, como objeto de estudo.

Ter os encontros entre minha trajetória de ser professor e de ser palhaço como objeto de pesquisa, em diálogo com áreas como a Composição Docente e as Práticas Educativas, não é um acontecimento isolado, casual, momentâneo, inesperado, inédito. Como temos contado

desde o começo deste caso, é devir¹⁴, na medida em que é atravessamento e, ao mesmo tempo, atravessado do próprio ser docente e ser palhaço. Atravessamentos do próprio exercício da docência e da palhaçaria, do próprio encontro com os alunos e o público, a ponto de, por vezes, ser difícil identificar se acontece o devir-professor, ou devir-palhaço, se é palhaço ou se é professor. Entendemos que, no dia a dia do fazer docente, há atravessamentos de um jogo no qual existe um docente que tem como intercessor¹⁵ a figura-palhaça.

Sendo assim, aqui está o resultado deste movimento de estudo (mas também de entendimento e compreensão de si e de prática e de experiência e de vivência e e e...). Esta dissertação se propõe a pensar esse movimento no qual a figura docente é atravessada pela figura-palhaça tendo como objetivo geral mapear elementos do jeito-de-ser, jeito-de-fazer, jeito-de-acontecer da figura-palhaça que, no encontro com a figura docente em sua prática, podem promover movimentos de desterritorialização (Deleuze; Guattari, 2011a) da figura docente pela figura-palhaça. Entendemos esse movimento de desterritorialização como um acontecimento que pode ir fissurando, por meio de suas linhas de fuga¹⁶, o processo de *enformamento*¹⁷ docente. Nossa problemática reside na ideia de que há linhas dominantes oriundas da dinâmica capitalista que regem a sociedade contemporânea e que podem acabar por domesticar, adestrar, entristecer, despotencializar e, de certa maneira, decompor o corpo docente que, desprovido de paixões alegres, compositivas e do tesão, se distancia da produção

¹⁴ Para efeito da construção que fazemos aqui, a partir de Deleuze e Guattari (2011), pensemos o conceito de devir como movimento, como a não definição, como a não estaticidade, como o não estado único das coisas. O devir pode se originar da potência de agentes que por alguma razão (acontecimento) saem de um agenciamento, entrando em desterritorializações (movimento originado por linhas de fuga). O devir dependerá da postura desse agente, em potencializar uma ruptura contra os agenciamentos a que está/estava submetido. Mais especificamente na seção 5.2 discutiremos os conceitos de desterritorialização, linha de fuga e agenciamento.

¹⁵ De maneira bastante sintética, os intercessores, segundo Deleuze (1988), na obra *Diferença e Repetição*, são algo como mobilizadores do pensamento fabricados pelos indivíduos, que promovem a mobilização dele mesmo. É a partir dos intercessores que se criam pensamentos, movimentos etc. Sem os intercessores, a partir de Deleuze, o pensamento não produz, não age, não inventa, não cria. Podemos pensar no intercessor como qualquer encontro que faça com que o pensamento saia de sua imobilidade natural, de uma posição de estupor (algo como um estado de paralisia, de ausência de mobilidade, de movimento, de ação). Para Deleuze (1988), se não há intercessores (que sempre são fabricados pelo indivíduo), não há criação. No capítulo 3 desta dissertação, intitulado *E a figura-palhaça, o que é? Um intercessor possível*, discutiremos de maneira mais pormenorizada esse conceito.

¹⁶ Discutiremos de maneira mais pormenorizada o conceito de linha de fuga (ou linha de desterritorialização) na seção 5.2 intitulada *O território em Deleuze e Guattari - uma viagem com escalas em rizoma, multiplicidade, subjetivação e e e...* Por ora, em Deleuze e Guattari (2011b), podemos considerar esse conceito como uma linha que se constitui como uma nova trilha na subjetividade. Há uma subjetividade dada, fechada, constituída a partir de um processo de sujeição imposto pela sociedade (a normas, regras, contexto, forças, por exemplo) que fundam (e fundamentam) uma subjetividade. A linha de desterritorialização cria uma rachadura em uma subjetividade fechada. No pensamento deleuze-guattariano, perseguimos, trilhamos essas linhas que racham e fraturam e fractalizam as fundações estruturais.

¹⁷ Propomos um lúdico jogo de palavras, “enformar” no sentido de “colocar na forma”, tal qual uma massa de bolo, que segue uma receita bastante específica e regrada, visando a um objetivo único final. Sugerimos, com isso, haver um processo excessivo de formatação da figura docente.

desejante (Deleuze; Guattari, 2011a) e passa a ser um mero reproduzidor de fórmulas, receitas, metodologias.

Nas linhas seguintes, tentaremos construir alguns pensamentos que nos ajudem a perspectivar possíveis elementos que podem estar afetando a docência a ponto de, como propomos no título desta dissertação, ser agente no processo de entristecimento da figura docente na sua atuação na escola. Parece-nos pertinente, de partida, discutir algumas das características da sociedade contemporânea que, no nosso entendimento, atravessam a formação e a prática docentes, para, então, pensar a docência (e a formação docente de maneira mais indireta) dentro dessa dinâmica de sociedade. Não propomos uma generalização de que a docência está entristecida – seria, inclusive, arrogante e presunçoso de nossa parte. Todavia, a partir dos autores e autoras que temos estudado ao longo do processo de composição desta dissertação, no nosso horizonte, descortinam-se momentos em que a docência é atravessada por um sentimento de entristecimento o qual, a partir da problemática com que trabalhamos, pode residir na impossibilidade da produção desejante¹⁸.

Temos pensado que algumas das vias estruturantes que atravessam a docência e a formação de professores podem contribuir para uma práxis que não se vincula, por diversas vezes, a criação, criatividade, produção induzida pelo desejo, mas pela reprodução, repetição e utilização de modelos, fórmulas, receitas.¹⁹ Situamos, assim, nossa pesquisa no campo da atuação docente. Todavia, não nos parece possível, por vezes, em nossa construção argumentativa, não esbarrar no campo da formação docente. Mesmo não nos propondo a pensar uma pesquisa nesse âmbito, por vezes, acabaremos traçando linhas de pensamento que se relacionam a esse universo temático.

Também pensamos ser de fundamental importância afirmar que a figura-palhaça não será aqui pensada como uma saída, uma resposta, uma solução, um modelo a ser seguido para curar, remediar, solucionar o problema dessa docência que escolhemos chamar entristecida. Mas que a figura-palhaça em si, mas seu jeito-de-ser, seu jeito-de-fazer, seu jeito-de-pensar, seu jeito-de-acontecer, nos proporcionaram algumas pistas, linhas de fuga que pensamos serem capazes de fissurar estruturas componentes tanto da formação de professores quanto da instituição escolar, as quais acreditamos serem mecanismos de produção de algumas dessas linhas capazes de decompor corpos docentes. Não desejamos defender a ideia de que, para se

¹⁸ Adiante, no texto, discutiremos o conceito de produção desejante, concebido por Deleuze e Guattari (2011a) na obra *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*.

¹⁹ Na próxima sessão, à luz do pensamento de Deleuze e Guattari, discutiremos a ideia de axiomática capitalista. Em síntese, os autores propõem, problematizando o pensamento de Karl Marx de que há uma estrutura, que ao movimento capitalista não se impõem limites, tudo é capitalizável uma vez que, em seu próprio movimento, o capitalismo “devora” tudo e todos.

curar ou sequer evitar processos decompositivos, o professor pode buscar a figura-palhaça como caminho. O que procuramos com esta pesquisa é compartilhar algumas experiências singulares que se deram (e se dão) quando a figura-palhaça, como um intercessor, atravessa um docente, proporcionando novos possíveis para sua prática, rompendo com algumas das estruturas que afetam ou afetaram o professor, seja em sua trajetória formativa, seja do ponto de vista da instituição escolar em sua prática docente.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS - OU ALGUMAS NOTAS SOBRE O DEVIR-PESQUISADOR (E SOBRE POR QUE NÃO CONSIDERAMOS ESTE TRABALHO UMA CARTOGRAFIA)

Pega-pegas cocô

(3 de novembro de 2022)

Às quartas-feiras, logo na primeira aula do período, às 13:15, me encontro com os pequeninos do 1º ano de uma das escolas em que trabalho. Nas aulas dos professores *especialistas* (vai entender essa terminologia, se tem uma coisa que não me sinto é especialista), uma professora auxiliar acompanha as crianças da turma em tempo integral. Uma estratégia para ajudar no acolhimento das crianças, sobretudo no que diz respeito à mediação de conflitos, que acontecem o tempo todo com elas.

Ao longo do ano de 2022, um tema norteou o currículo da disciplina Educação Física: jogos e brincadeiras de pegas, ou pega-pegas, como são popularmente conhecidas essas práticas corporais. Ainda em fevereiro, início do primeiro bimestre, quando os conheci, apresentei a eles a ideia geral do projeto a ser desenvolvido no ano, perguntando o que eles sabiam sobre esse tipo de jogos e brincadeiras, com a intenção de mapear saberes e conhecimentos e experiências e vivências prévias dos pequeninos com o tema. Foi a partir desse mapeamento que estruturei um caminho possível de tematização para o projeto. Iniciamos, no primeiro bimestre, com brincadeiras e jogos de pegas de pouca complexidade e que são entendidos como *tradicionais* da cultura infantil brasileira (acho bastante problemática a utilização dessa palavra, *tradicional*, mas também não consigo pensar em outra). Ao longo do segundo bimestre, nos enveredamos por pega-pegas presente nas culturas infantis dos povos originários do Brasil e do restante da América Latina. No terceiro bimestre, seguimos tematizando os pega-pegas, mas com nossas lentes voltadas às práticas de matriz africana.

No dia 3 de novembro, já no último bimestre, estávamos no trecho final de nossa viagem pelos jogos e brincadeiras de pegas, momento no qual as crianças compartilhavam, aula a aula, com os demais colegas, pega-pegas inventados por eles. Até aquele momento, tínhamos experimentado diversos tipos de pega-pegas: *pega-pegas galinha* - no qual o pegador era um galo que tentava pegas os pintinhos (fugitivos), que, para se protegerem, poderiam correr para as duas mães-galinhas (duas crianças-piques, que podiam se locomover pelo espaço, compondo um genial pique móvel); *pega-pegas jacaré* - no qual todas as crianças brincavam se deslocando rastejando pelo espaço, um grande rio, que, em suas margens, possuía dois piques demarcados territorialmente; *pega-pegas africano* - neste, os africanos precisavam fugir dos homens brancos que tentavam capturá-los para levá-los em seus barcos para longe de seus amigos; *pega-pegas segredo* - pega-pegas em que quem era pego precisava contar um segredo para o pegador e somente voltava ao jogo se um amigo, com a intenção de salvar quem estivesse pego, também estivesse disposto a compartilhar um segredo; e mais alguns outros.

Foi aí que, naquela tarde, conforme já havíamos combinado na aula da semana anterior, uma criança, quando convidada por mim a apresentar seu

pega-pega, com um sorrisinho na boca, abrindo os braços e dando pulinhos nos agraciou: "Hoje vamos brincar de pega-pega cocô!".

Algumas crianças riram, outras, abafando um risinho contido, ficaram com uma expressão de "ele falou cocô...", como se fosse uma palavra-tabu, outras ainda ficaram me olhando como que sugerindo "Diogo, ele falou uma palavra feia, você não vai repreendê-lo?". Olhei para o lado para a auxiliar, ela estava também com essa cara de "Diogo, você não vai repreendê-lo?!".

Rindo (e me divertindo com a ousadia), respondi à criança do pega-pega cocô: "Legal! E como que brinca de pega-pega cocô?". Mais risos, afinal, agora a figura de autoridade, o professor, também havia falado a palavra-tabu cocô. E ele seguiu: "O pegador é a privada. Os fugitivos os cocozinhos. Quem é pego sai do jogo. Não tem piques". Numa tentativa de fazer piada, eu sugeri: "Quem é pego está fora do jogo porque entra pelo cano, né?". Sem entender nada, mais de uma criança me pergunta: "Por que entra pelo cano, Diogo?". Ao que respondi: "Depois de fazer cocô, o que a gente faz?", as crianças em coro: "Dá descarga e lava a mão!", e eu continuando a linha de pensamento: "Isso, e depois da descarga, o que acontece com o cocô?". Nesse momento olhei para a auxiliar e sua cara de incredulidade por aquela conversa estar acontecendo em uma aula, em uma escola (como se não pudesse haver cocô na escola...). As crianças, alheias ao que se passava nessa outra camada entre a auxiliar e eu, naquele acontecimento, responderam: "Não sei...", ou "Vai pro esgoto!", ou ainda, "Vai embora!". Expliquei a elas, em uma linguagem que julguei ser acessível e compreensível a eles, o funcionamento hidráulico de uma privada. E aí, finalmente, minha tentativa de piada fez sentido para eles.

Iniciamos a brincadeira. Por vezes, quando acontecia de a privada pegar um cocozinho, alguém rindo dizia e/ou cantarolava: "O *fulano* entrou pelo cano!".

Foram 45 minutos de bastante divertimento. Sinto que, de alguma maneira, a espontaneidade e a disponibilidade e a inventividade e a sagacidade e a ausência de filtros morais das crianças, expressas no cocô, foram capazes de fissurar interessantemente a instituição aula.

Iniciamos esta seção de nosso trabalho já apresentando, a título de ilustração e exemplificação ao leitor, o que temos produzido em nosso movimento de pesquisa. Essa crônica, que narra um acontecimento de uma aula de Educação Física com crianças de primeiro ano de uma escola particular da cidade de São Paulo, capital, é uma amostra do material empírico produzido como resultado de nosso movimento de pesquisa. De certa maneira, essa crônica diz muito sobre como estivemos e estamos em nosso constante movimento de pesquisa como educadores que pensam a partir do campo teórico da filosofia da diferença²⁰.

²⁰ Diversamente a um pensamento filosófico representacional (de Platão, passando por Descartes e Sartre, por exemplo), alguns filósofos franceses contemporâneos, dentre os quais podemos destacar Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Jacques Derrida, se dedicaram a pensar uma "filosofia da diferença", que parte do princípio da multiplicidade e não da unidade.

Estar com as crianças na quadra duas vezes por semana não é nem de longe algo trivial, linear ou em uma relação de causa e consequência. Como temos pensado e estudado, ocupar o tempo presente no momento presente, aberto às experiências do mundo pode ser um universo de possíveis (e é o que temos tentado como atuação docente). Afinal, podemos ser e estar, como docentes, de múltiplas e diferentes maneiras com as crianças. As possibilidades de encontros são variadas. Justamente por reconhecermos essa qualidade heterogênea dos encontros é que procuramos percorrer trilhas metodológicas que mais que nos contemplassem e se aproximassem de nosso desejo (força motriz de nossa pesquisa), e fossem o mais coerente possível com o referencial teórico que nos sustenta e inspira.

Isso posto, nos encontramos com as proposições de Benevides (2016), cuja leitura atenta nos possibilita identificar algumas orientações metodológicas para a pesquisa com Michel Foucault. Temos, a partir desse autor, a possibilidade de pensar o processo de pesquisa para além das normativas, formas (tipo as de bolo mesmo), estruturas, amarras, camisas de força das instituições que abrigam em seu seio nós, pesquisadores/as. Ao longo de sua proposição o autor nos apresenta cinco passos metodológicos que nos ajudariam no trilhar de um caminho que pesquisa. Falamos aqui, dentre outras coisas, de uma pesquisa que possibilite a liberdade inventiva, a pesquisa em processo, como devir, sem cargas e amarras, sem o peso de estar enraizada em pressupostos ou do *cavocar* o chão duro das certezas prévias e das verdades universais em busca de verdades e resoluções totalizantes. Benevides (2016) entende que uma pesquisa com Michel Foucault não seja aquela que precise comprovar certezas prévias, mas que possa partir do não-saber, que tenha o diálogo transdisciplinar como possível, que esteja aberta à incompletude às incertezas na medida em que se sustenta nas construções que vieram antes dela e que, ao se realizar, possa servir de terreno para o florescimento de novas pesquisas depois dela.

Pesquisar com Michel Foucault não se trata, portanto, de entender e destrinchar o pensamento e as proposições do pensador francês a fim de se criar receitas e modelos de caminhos de pesquisa a serem seguidos. Na nossa perspectiva de professor e pesquisador (e palhaço), a pesquisa com Foucault se apresentaria como possibilidade, a abertura para a instabilidade do desconhecido, para o não aprisionamento a formas, modelos, receitas, estruturas. A pesquisa andaria de mãos dadas com o acaso, com a instabilidade:

Mas esta forma-pesquisa, em sua repetição manualesca, em sua enfadonha e previsível sequência “Introdução – Objetivos – Metodologia – Resultados – Conclusão – Referências Bibliográficas”, não cumpre justamente a função de proteger a pesquisa de si mesma? De proteger a pesquisa daquilo que ela pesquisa? De salvaguardar uma forma, uma identidade, uma constância, uma armadura na qual

ela possa se reconhecer mesmo no encontro com os mais inusitados objetos, com as mais diferentes realidades, com as mais diversas situações e contextos? (Benevides, 2016, p. 277)

Estamos pensando, então, em uma pesquisa como devir, como movimento, não como receita, sucessão linear de processos. Não se trata de uma pesquisa delineada de maneira a comprovar uma hipótese prévia e que, caso não seja capaz de fazê-lo, é descartada. Tampouco falamos de uma pesquisa que quantifica dados, analisa-os e gera respostas definitivas, fundamentais, em suma, *enformada*. Procuramos produzir pesquisa nos aproximando de uma perspectiva rizomática.

Acerca do rizoma temos a seguinte definição:

O conceito de rizoma, por sua vez, foi roubado por Deleuze e Guattari da Botânica, onde este é compreendido como sendo um caule modificado que funciona como uma reserva de energia da planta. A imagem que um rizoma traz é a da filiação com tramas e não necessariamente com enraizamentos, o que faz da grama um exemplo dessa dinâmica, uma vez que não existe um ponto central a definir um fundamento originário àquele vegetal, mas linhas a comporem trajetórias diversificadas. Não há, em um gramado, um núcleo totalizador: ele é uma malha rizomática. Assim, ao se pesquisar a dinâmica de um rizoma, não seria mais a questão de buscar pela profundidade e/ou pontos de origem das raízes, mas sim a de seguir as linhas que se emaranham na construção de tramas cujas trajetórias são ativadas e/ou abortadas no processo vivo e maquínico de composições, rupturas e alianças. (Simonini, 2019, p. 5)

Pensando, então, o rizoma como esse caule horizontal, incontrolável, o qual se espalha indefinidamente, traçando múltiplas linhas que se ramificam em novas linhas num processo indomável, não possível de *enformar*, produzir uma pesquisa que dialoga com essa natureza rizomática apresenta a possibilidade de infinitos possíveis. Abandonando as certezas prévias e a busca por explicações fundadoras e universais, não havendo um ponto central, um pivô em torno do qual todos os empenhos são orientados, há, no processo de pesquisar, a horizontalidade e, nas tramas que compõem trajetórias diversificadas, a oportunidade contínua de rupturas e composições e alianças e descobertas e encontros e desconstruções e novas construções e e e...

Nesse sentido, a partir do que propõe autores e autoras como Kastrup (2020), Passos, Kastrup e Escóssia (2020) ou mesmo Deleuze e Guattari (2011b), ao nos aproximarmos da possibilidade de produção de uma pesquisa de natureza mais rizomática, poderíamos estar adentrando ao território da cartografia, conceito delineado por Deleuze e Guattari (2011b) na obra *Mil Platôs*. Isso porque pensar uma pesquisa que se movimenta e se construa com um trabalho com o *entre*, nos aproximamos, de certa maneira, do método cartográfico como uma inspiração metodológica. Em outras palavras, este *entre* pode acontecer a partir do

entendimento de que a pesquisa vai acontecendo na própria vivência do pesquisador e (n)o território escolhido. Inspirar-se no método cartográfico seria, então, como pesquisador, assumir o papel de uma busca não por essências, fundações, raízes, a(s) causa(s) principais e algo, mas sim do que é móvel, aquilo que não está parado, enrijecido, contido, engessado, dado pressuposto, imutável, imóvel.

Dessa maneira, nosso olhar se proporia a ser como o de uma câmera fotográfica que captura *o entre* – os movimentos, aquilo que acontece entre os corpos. Sendo assim, fica impossível pensarmos na cartografia (ou mesmo numa inspiração cartográfica) como um método fechado ou pronto, que busca resultados também fechados e prontos (e aqui a redundância, novamente, se faz necessária), como nos mostra Passos, Kastrup e Escóssia (2020, p. 32):

A cartografia é um método formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que visa acompanhar um processo e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para a utilização em pesquisa de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para se atingir um fim. A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo.

Podemos, quem sabe, ludicamente, pensar na cartografia como uma brincadeira de caça ao tesouro na qual o tesouro são as próprias pistas que vamos encontrando enquanto as procuramos, sendo que, diferentemente da tradicional gincana, as pistas não foram previamente construídas, escritas, dadas, pensadas. O que muitos autores que se utilizam da cartografia como metodologia de pesquisa fazem é justamente seguir pistas, sendo que cada um irá operar de modo diferente, pensando conveniente e produtivamente a partir de seu próprio recorte temático e investigativo.

Mas aqui nos encontramos com um problema. Ao longo do movimento de pesquisa, mais especificamente entre os meses de março de 2022 e setembro de 2023, fomos a campo, portanto nosso diário de bordo com o desejo de observar, identificar e registrar se nossa pergunta de pesquisa é verificável no cotidiano docente (enquanto intercessor, a figura-palhaça atravessa a figura docente desterritorializando-a?). Assim, estivemos, ao longo do período mencionado, atentos aos acontecimentos ocorridos nas aulas de Educação Física, com o docente-pesquisador-palhaço autor desta dissertação em sua própria prática docente em duas escolas particulares de São Paulo - Capital. Em uma delas, as aulas acontecem com

crianças do Ensino Fundamental I²¹ e, na outra, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II²². Foi a partir das experiências vividas e dos acontecimentos ocorridos nessas duas escolas que produzimos os registros do caderno de campo e a posterior produção do material empírico de análise para composição desta dissertação, crônicas, como discutiremos adiante.

O problema que mencionamos anteriormente reside justamente no fato de que o pesquisador que produz esta pesquisa é também o docente que leciona nas duas escolas-campo. Revisitando a literatura disponível acerca do conceito de cartografia de autoria de autores como Kastrup (2020), Passos, Kastrup e Escóssia (2020) ou mesmo Deleuze e Guattari (2011b), nos questionamos se é possível cartografar a si mesmo em sua prática. Na situação de aula em que o “pega-pega cocô” estava sendo vivenciado pelo grupo de crianças, é possível haver esse distanciamento entre o movimento de pesquisador e o de professor, sendo que ambos os movimentos são desempenhados pelo mesmo indivíduo no mesmo tempo-espaço? Como professor e pesquisador buscamos manter nossa atenção em flutuante (veremos este conceito mais a fundo adiante) a fim de que fosse capturada por algum acontecimento que nos atravessasse o corpo. A partir da crônica apresentada, podemos considerar que esse movimento de captura aconteceu. Todavia, imaginemos uma situação hipotética em que o professor-pesquisador está, com suas crianças, atento aos possíveis acontecimentos, buscando, como pesquisador, o movimento de cartografar os corpos e os fluxos e os acontecimentos que compõem aquele tempo-espaço. Eis que um aluno tropeça, cai, se machuca e começa a chorar. Qual a atitude do docente-pesquisador? Correr e socorrer a criança? Mas e a pesquisa: fica escanteada? E a cartografia? Não sabemos responder a essa problemática. Também não sabemos responder se é possível cartografar a si mesmo.

Entendemos que não somos, binariamente, pesquisador ou professor, nós estamos professor e estamos pesquisador. Há uma alternância entre esses movimentos. Não somos somente professor e não somos somente pesquisador. Tampouco nos mantivemos exclusivamente pesquisador e exclusivamente professor em nosso movimento de pesquisa. Reconhecemos a alternância. Contudo, em nosso movimento de pesquisa, à luz dos referenciais teóricos dos quais nos aproximamos, parece termos nos encontrado com um

²¹ Nesta escola, o professor lecionou em 2022 para uma turma do 1º e duas turmas do 3º, duas do 4º e duas do 5º ano. Já, em 2023, as aulas foram oferecidas para o 3º, 4º e 5º anos, contendo duas turmas cada. Cada turma, em 2022, e em 2023, teve duas aulas de Educação Física semanalmente.

²² Nesta escola, em 2022, o professor deu aulas para uma turma de 6º ano, uma de 7º e uma de 8º, sendo duas aulas semanalmente em cada uma. No ano de 2023, além das turmas do 6º, 7º e 8º, formou-se um grupo de 9º ano e a carga horária semanal da disciplina curricular Educação Física foi acrescida em uma aula, totalizando 3 aulas por semana em cada grupo.

limite no que diz respeito à conceituação da trilha metodológica possível de ser seguida ao considerarmos a cartografia como método de pesquisa. Qual o limiar entre ser pesquisador e ser professor? É possível cartografar a si mesmo? Entendemos que não é possível medir, tampouco modular esse limiar entre pesquisador cartografando sua própria prática enquanto atua como docente. É como se os “papéis” se misturassem em um movimento de sequestro: o professor sequestra o pesquisador e o pesquisador sequestra o professor.

Pode até parecer um binarismo essa analogia. Mas realmente não fomos capazes, até o momento, de elaborar essa problemática e chegar a um possível em relação a esse movimento de pesquisar a si mesmo em sua prática profissional²³. Não encontramos evidências nem em Deleuze e Guattari (2011b), tampouco em Passos, Kastrup e Escóssia (2020), ou mesmo em Guattari e Rolnik (1996), sobre a possibilidade de se cartografarem memórias (ou lembranças de acontecimentos vividos, presenciados), ou cartografar-se a si próprio. A cartografia, a partir da leitura que fizemos desses autores, parece ser produzida no tempo presente dos acontecimentos das coisas. Hipoteticamente, poderíamos considerar uma cartografia os registros produzidos no caderno de campo que sempre nos acompanhou em nossas aulas. E esses registros não são nosso material empírico, mas sim as crônicas, que são escritas a partir de registros produzidos em um tempo presente mas revisitadas em um momento futuro, quando o registro em si já ocupa o tempo passado. Ao escrever as crônicas, visitamos o passado, as memórias.

Dessa maneira, não consideramos, portanto, que esta pesquisa é uma cartografia. Pode haver quem diga que há indícios do método da cartografia no movimento de pesquisa que aqui apresentamos. Afinal, retomando o “pega-pega cocô”, podemos pensar que houve atravessamentos ali naquele tempo-espaco que nos afetaram a tal ponto de, por exemplo, sermos capazes de enxergar algumas semióticas dominantes, como o moralismo, a demanda externa por controle do que se pensa, se fala, se propõe, se faz. Seja por parte de algumas crianças da turma, seja por parte da estarecida auxiliar de classe. Parece haver algo em nosso movimento de pesquisa e de como estivemos no campo de pesquisa que de alguma maneira nos permite sermos capturados por signos e acontecimentos, como veremos adiante. O que faremos é apresentar o nosso trilhar e aonde chegamos em nosso movimento de pesquisa. Para tanto, apresentaremos alguns referenciais teóricos, ideias e pensamentos nos quais nos

²³ Quem sabe um momento futuro, em outras produções de pensamento, nos coloquemos em movimento de experimentação da pesquisa no sentido de irmos construindo nossos meios singulares de produzir cartografia. Por enquanto, no que tange esta dissertação, optamos por não nos enveredar por esses caminhos.

inspiramos, sem, contudo, nos enquadrarmos em qualquer “caixinha conceitual” de metodologia de pesquisa.

O que vislumbramos, inclusive como desejo, é a produção de pesquisa como devir, em processo de experimentação: produzir a pesquisa enquanto se produz a pesquisa. É mais ou menos aprender a brincar de “pega-pega cocô” enquanto se brinca de “pega-pega cocô”. Não se trata, portanto, de um movimento de validação, verificação, comprovação de hipóteses (leia-se certezas prévias), mas de abertura aos possíveis. Não queremos impor nada, queremos é sugerir, provocar, dialogar, debater, compor. Como pesquisadores do campo da Educação vinculados ao um programa de pós-graduação em uma universidade federal, escolhemos ocupar este espaço possível de produção de conhecimento para pulsar e fluir nossa pesquisa com a intenção de pensar a diferença e a multiplicidade e a heterogeneidade e a *rizomaticidade* e a não linearidade e a não universalidade e a singularidade e e e... É na singularidade de uma criança convidando seus amigos de sala a brincarem de “pega-pega cocô”, uma brincadeira que ele próprio inventou, que enxergamos a potência (e a boniteza) da produção. Assim, ao irmos a campo, o que procuramos fazer é encontrar, identificar ou mesmo evidenciar momentos em que a figura docente se afeta pela figura-palhaça e buscar meios de produzir um registro disso e depois compartilhar com a comunidade (acadêmica, docente, por que não, artística etc.).

Como veremos adiante, a figura-palhaça possui em si uma permissividade e uma abertura para além das regras, normas e máscaras sociais. Não há muito apreço pela moralidade. Pelo contrário, é o desajuste em relação às regras morais que permeiam o coletivo social que promovem o riso no auditório no caso da figura-palhaça. Um docente que possui na figura-palhaça um intercessor pode ser aquele que “compra” a proposta de seu aluno de brincar de “pega-pega cocô” sem julgá-lo por dizer uma “palavra feia”, que moralmente não caberia no contexto de uma aula na escola. Se a figura-palhaça em cena está em estado de jogo cênico, improvisando e dialogando com seu auditório, como um intercessor, ele é capaz de tirar o professor desse território dogmático e excessivamente sério da docência que vemos em Larrosa (2019), criando linhas de fuga à essa hegemonia de como um professor deve se portar em sala de aula (a partir de modelos previamente estabelecidos), para lançá-lo em um território novo e desconhecido.

Nesse sentido, no campo de pesquisa, buscamos driblar uma via de seleção de acontecimentos que se de maneira focal e procuramos nos manter navegantes, com nossa atenção flutuando. Contrariamente a uma atenção seletiva, que busca focos, respostas, que direciona seu olhar para a busca de indícios que sustentem as hipóteses prévias de quem

pesquisa, a atenção flutuante²⁴ opera em outro movimento. Pensando na pesquisa de campo, o pesquisador procuraria manter sua atenção em estado adormecido até que surja um fato desconexo e/ou fragmentado que a desperte e, então, passa a ter algo em que se focalizar. É o acontecimento que proporciona o despertar da atenção para algo, não a atenção buscando algo a selecionar e, portanto, focalizar. Falamos, assim, de movimentos diferentes, e, para efeito de nossa pesquisa, interessa-nos mais a tentativa de manter a atenção flutuante.

Em nossa pesquisa, atravessados pelos acontecimentos sempre que nossa atenção era captada por algo (ou alguém), utilizamos um diário de bordo, que sempre esteve de posse do docente-pesquisador para registrar momentos, acontecimentos, afetos, sensações, impressões, sentimentos oriundos dos encontros com a escola, com os alunos, com os companheiros docentes, consigo próprio no exercício da docência. Ao longo do texto, alguns momentos registrados no diário, que consideraremos nosso material empírico, são apresentados, em diferentes seções da dissertação, em formato de crônicas e discutidas com lentes teóricas da filosofia da diferença a partir de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, principalmente.

Por fim, a escolha por apresentar essas narrativas no formato de crônicas ocorre justamente pelo fato de que esse gênero textual se destaca por abordar aspectos do cotidiano, por vezes utilizando-se de elementos como ironia, humor, comicidade, criticidade, narrando aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos pelo restante da sociedade, mas que suscitam um olhar de atenção, observação e análise aos detalhes e às sutilezas. Em outras palavras, apresentar os possíveis atravessamentos da figura docente pela figura-palhaça em seu fazer de professor como crônicas é o nosso jeito de seguir contando os nossos causos, de maneira um pouco mais palhaça, ainda que dentro da academia.

Assim sendo, agora pensemos um pouco a respeito da figura docente.

²⁴ Atenção flutuante é um conceito oriundo da psicanálise freudiana. Numa situação de análise clínica, a atenção do psicanalista, ao invés de manter-se focalizada buscando algo que possa ser analisado, se manteria em estado adormecido até que surja um fato desconexo e/ou fragmentado que desperte sua atenção que, então, passa a ter algo em que se focalizar. É o acontecimento que proporciona o despertar da atenção para algo, não a atenção buscando algo a selecionar e então focalizar.

3 NOTAS SOBRE ALGUNS PROCESSOS DE DECOMPOSIÇÃO DE CORPOS E A DOCÊNCIA – UMA SOCIEDADE DECOMPOSITIVA DECOMPÕE OS CORPOS QUE NELA HABITAM

Nas linhas que se seguem tentaremos dar contorno a uma problemática desalentadora que, inevitavelmente, se faz presente para a composição de pensamento que estamos criando com esta dissertação. Com base nas linhas que atuaram sobre este corpo que escreve e narra e pensa e reflete e produz e e e... bem como das que podem atuar sobre ele em sua prática docente, partimos do pressuposto de que esta figura docente pode ser atravessada por linhas decompositivas que afetam sua prática. Propomos, de partida, que há, no processo de formação docente, a presença hegemônica de uma perspectiva desenvolvimentista²⁵, que principia com um professor inexperiente, recém-saído da licenciatura e que, ao longo de sua trajetória docente, vai acumulando experiência e se tornando cada vez mais apto, conhecedor, consciente de si e dos processos educativos, tornando-se um modelo de professor – o que socialmente, no senso comum, é tido (entendido, aceito) como um “bom professor”.

Associadas a esse modelo, temos, por vezes, metodologias, receitas, fórmulas mágicas que se propõem a resolver e solucionar todo tipo de problema e questão que possa existir no exercício da docência. Trata-se, na nossa perspectiva, de uma docência por vezes utópica e que busca e se orienta a partir de modelos hegemônicos, desconsiderando, assim, a singularidade, a diferença. Falamos de modelos de representação. Pode-se esperar então, seja na formação inicial, seja na continuada, que essa figura docente vá se desenvolvendo e sendo capaz de lidar com os desafios do cotidiano do exercício da profissão seguindo receitas pré-concebidas de como ser, estar, agir, se relacionar em sua atuação no território escolar.

Além dessa problemática em torno da formação, propomos que a instituição escolar, um território que também se plasma a partir de uma dinâmica social bastante complexa, na qual atuam linhas hegemônicas. Acreditamos que elas são capazes de atravessar os corpos docentes no exercício da profissão, afetando não apenas os corpos em si, mas suas práticas. Não ousamos – tampouco desejamos – afirmar que este é um processo generalizado, pois, fazendo isso, cairemos em uma ardilosa armadilha, contradizendo-nos: ora, propomos que existem linhas hegemônicas que podem entrar em cena no processo de formação docente e

²⁵ Perspectivas como a de Huberman (2000) e Tardif (2000), consideram que a carreira docente é apresentada e caracterizada como um processo de adaptações e mudanças na vida profissional. No exercício da docência, linearmente, orientando-se em direção a algo esperado, as mudanças seguem uma perspectiva determinada, previamente definida na. Inegavelmente, há, no horizonte, um modelo ideal de docência a ser atingido/seguido. Desse modo, quanto mais tempo no exercício da docência, mais experiente o profissional se torna, passando, na nossa perspectiva, a fazer parte da engrenagem do sistema, colocando-a em movimento.

também na instituição escolar, homogeneizando os corpos, não possibilitando (considerando) as singularidades, a diferença. Se generalizarmos nossa proposta de pensamento, afirmando que a docência em si é ou está entristecida, estamos nós também homogeneizando os corpos, apagando as singularidades, a diferença.

Afinal, é possível que haja docentes que fabriquem seus próprios intercessores, os quais possibilitem seguir resistindo às hegemonias que atuam sobre a formação e a docência, por que não? Ou mesmo docentes que lidam de maneira criativa e singular com os possíveis atravessamentos e afetações, de maneiras também singulares. No caso singular de quem escreve esta dissertação, a figura-palhaça foi fabricada como um intercessor possível, da mesma maneira que a filosofia da diferença e autores como Gilles Deleuze e Félix Guattari intercessores para acessar conceitos e pensamentos e, assim, sustentar as discussões que tentamos construir. Não se trata, portanto, de buscar ou prescrever caminhos em uma chave de representação que siga reproduzindo receitas, modelos, formas e/ou respostas. Trata-se de expor a diferença que acontece/aconteceu em um processo único em sua singularidade, como devir.

Desse modo, ao propormos a adjetivação por meio dos termos “entristecimento” ou “tristeza”, nossa intenção é a de pensar juntamente com Spinoza (2013) o processo de afetação, como discutiremos posteriormente. Um corpo afetado por paixões alegres se compõe; um corpo afetado por paixões tristes, se decompõe. Não faz parte de nosso intento com a escrita desta dissertação traçar diagnósticos, construir relações causais. Mais interessante e circunscrito ao nosso desejo é pensar o que pode atuar decompondo o corpo docente, seja no processo formativo, seja no exercício de sua prática, em sala de aula.

Retomando nossa problemática de pesquisa, considerando a sociedade capitalista neoliberal em que vivemos, propomos que tais linhas se constituem no formato de um movimento axiomático (conceito que discutiremos de maneira pormenorizada adiante) que, ao se perpetuarem na instituição escolar e no processo de formação de professores, podem atuar minando a produção canalizada pelo desejo e a criação/criatividade. Entendemos que essas mesmas estruturas são capazes de corroborar para uma docência que, atravessada por tais linhas decompositivas, pode não produzir, mas se estruturar a partir de um caminho que privilegie a reprodução (de fórmulas, receitas, metodologias).

Quando propomos a expressão *enformamento* da figura docente, é justamente disso que falamos: uma docência formatada, enformada, muito reprodutora e pouco criadora. Não seria justo de nossa parte desconsiderar que há docências felizes, inclusive seguindo receitas e fórmulas, vinculadas às estruturas sociais e institucionais. Tampouco seria honesto afirmar

que na docência não há desejo. Há também docências capazes de fissurar as estruturas escolares por meio de outros caminhos possíveis. A nós, aqui, interessa construir algumas linhas de pensamento que, em diálogo com certas problemáticas molares (no âmbito macro), apresentem saídas singulares, moleculares (no âmbito micro), de um caminho que se tornou possível para uma docência: a do professor-pesquisador que corporifica esta pesquisa, mais criativa, produtora, alegre, mais palhaça.

Aqui cabem parênteses. Pode parecer que, ao propor uma docência criativa, produtora, alegre, surja na mente de quem lê esta dissertação a ideia de uma figura como a do *super-homem* ou da *mulher-maravilha*, afinal, é como se essa docência fosse uma super-docência. Não é por esse trajeto que escolhemos caminhar. O que propomos, dentro do universo temático que temos discutido, é a ideia de que, diante de linhas decompositivas as quais podem atuar sobre o corpo desse docente em movimento de devir-pesquisa, um possível pode ser a figura-palhaça como um intercessor.

Seguindo em nosso movimento de escrita, trazemos uma imagem que ainda pulsa em nossas memórias, que foi registrada no diário de bordo e agora apresentamos como crônica, na tentativa de dar alguns contornos ao cenário que temos problematizado.

Planejamentos - ou sobre reboco novo sobre paredes mofadas

(primeira semana de agosto de 2022)

Às terças-feiras, pela manhã, chego super cedo a uma das escolas em que trabalho. Por estar cursando o mestrado na UFSCar, remanejei meus horários nas duas escolas para conseguir conciliar trabalho e estudos. O acordo é o de ser liberado das reuniões pedagógicas que acontecem às segundas-feiras durante a tarde, desde que eu chegue uma aula mais cedo às terças-feiras para repor essas horas. E assim tenho feito.

Na última terça-feira, depois de subir de bicicleta a Rua da Consolação com as pernas queimando, chego à escola e vou diretamente à sala dos professores tomar um cafezinho para abrir os trabalhos, afinal de contas, como diria um amigo meu das antigas, também professor: "O carro não anda sem combustível".

Enquanto me abasteco de cafeína, reparo na lousa de recados da sala dos professores e em dois ou três e-mails na minha caixa de entrada (na tela do computador que havia recém-ligado) que até o fim de setembro preciso entregar os planejamentos anuais de 2023. E, até o fim de outubro, os planejamentos dos projetos didáticos a serem desenvolvidos em fevereiro de 2023. E, até o fim de novembro, preciso entregar os planejamentos dos projetos didáticos a serem desenvolvidos em março de 2023.

Estamos em agosto de 2022. Eu nem sei direito o que vou jantar depois de chegar em casa (mas, no fim das contas, acabei fazendo um estrogonofe vegano sensacional, pouco antes de me sentar para escrever este texto). Quem

dirá o que poderá ser realizado em março de 2023! Quais corpos se encontrarão no caminhar do projeto? Como estarão? Como estará a escola? E as turmas? E as vontades? E os interesses? E os desejos?! E os desejos que surgem no próprio experienciar de uma experiência? E as linhas que antes sequer enxergávamos, mas que, sobrevoando a planície que pode ser um projeto didático, passamos a enxergar e trilhar? E as possibilidades de guinadas de rumo no meio do projeto? E as intercorrências? E o acaso?

Como vou, até o fim de outubro, planejar, aula por aula, descrevendo, inclusive, a estimativa de tempo investido em cada encontro para cada uma das atividades, exercícios, estratégias de ensino - que, segundo o modelo da instituição, precisam estar descritas com riqueza de detalhes, para uma das turmas, nesses malditos planejamentos?

Ainda estamos em agosto!!! Mal acabamos de voltar das férias... Tem alunos que ainda estão bronzeados do sol da praia ou do parque ou do quintal...

Vai ver é isso, é como meu amigo Alê costuma dizer: "O problema das férias é que o professor se acostuma a ser feliz..."

Concordo (e aprendo muito) com o Alê o tempo todo. Mas dessa vez preciso discordar. O problema não são as férias: o problema é a camisa de força, a forma (tipo as de pão que há tempos, infelizmente, não uso para fazer os pães seguindo as receitas da minha mãe), o gesso, ou reboco de progressismo aplicado (lindo e novo sobre as paredes de uma instituição arcaica, bolorenta, cheia de mofo e decomposição).

Escolhi ser professor para ser feliz, não para, tristemente, me encontrar aprisionado e amarrado a paredes velhas e mofadas, mas de reboco novo pulsando mal-estares. A única forma que me desperta o desejo é a de pão!

Está decidido: por enquanto, vou improvisar algo somente para dar conta dessa neurótica demanda burocrática de controle. Quer dizer, de momento. O planejamento real pensarei somente quando me encontrar com as crianças, de verdade, na escola, em um momento real.

3.1 DOCÊNCIA E AXIOMÁTICA CAPITALISTA – QUANDO O CAPITALISMO ADMINISTRA SEUS LIMITES E AGENCIA DESEJOS

Iniciamos este movimento reflexivo convidando Deleuze e Guattari para nos auxiliarem na construção de pensamento que fazemos aqui em torno da sociedade capitalista neoliberal. A partir da leitura que esses dois autores fazem do “livro III” de *O Capital*, de Karl Marx, é possível enxergar as maneiras pelas quais o capitalismo administra seus próprios limites: parece haver uma alternância de controle e o fomento de sua expansão de forma imanente. Esses dois elementos (alternância de controle e o incentivo à sua expansão) são os dois polos do que os autores denominam axiomática. No movimento de construção dessa linha de pensamento, os dois autores franceses concebem a constituição do *socius* a partir de uma leitura da *Genealogia da Moral*, de Friedrich Nietzsche, mostrando como todas as formas de organização (constituição) das relações sociais anteriores ao capitalismo se

caracterizaram e se construíram por meio de um processo de codificação dos fluxos do desejo. Nesse cenário, o capitalismo, ao contrário, é a única forma de *socius* que se constitui a partir de processos de descodificação dos fluxos e dos desejos. A axiomática, por sua vez, então, vai existir exatamente para que o capital possa administrar os fluxos descodificados do desejo, que, ao mesmo tempo, lhes são imprescindíveis e estão sempre a ameaçá-lo.

Para ilustrar um pouco essa problemática discutida por Deleuze e Guattari (2011; 2011a; 2011b), podemos citar o episódio de número dois da primeira temporada da série *Black Mirror* (criação de Charlie Brooker), intitulado *Quinze milhões de méritos*²⁶. O episódio nos apresenta a vida de um trabalhador em um cenário futurista um tanto singular, em que sua ocupação laboral é pedalar uma bicicleta fixada ao solo em um ambiente fechado, compartilhado com demais trabalhadores que desempenham a mesmíssima função em frente a uma televisão. Todos os dias o personagem retratado acorda em um cômodo sem janelas e/ou vista para o exterior do local em que se encontra despertado por uma imagem digital de um galo que emite o som de seu cantar em uma tela que ocupa a parede inteira de seu dormitório. Na sequência, caminha até um dispositivo digital no qual compra creme dental por peso, enquanto uma tela gigantesca nos apresenta o preço dessa compra (e mais alguns anúncios comerciais que só são dispensáveis gastando-se dinheiro para evitá-los). Neste mundo-lugar, parece não haver a necessidade de supermercados ou mesmo de dinheiro, uma vez que tudo parece ser alcançável com a palma das mãos, basta aceitar a compra, sem a necessidade de pegar em dinheiro ou cartões. São as telas, dispostas em e por todos os ambientes que se encarregam de ler os comportamentos dos indivíduos e fazer operações bancárias cabíveis.

O trabalho desempenhado pelo personagem é sempre o de pedalar uma bicicleta que não sai do lugar. O pagamento (salário) obtido por seu movimento cíclico na bicicleta é um dígito bancário atualizado em tempo real: a cada segundo pedalado lhe é acrescido o valor de 1 mérito, a moeda local. Enquanto a atividade laboral é desempenhada, é possível consumir entretenimento. Uma enorme tela cobre toda a parede do salão de trabalho e nelas, aparecem algumas das ofertas de entretenimento e/ou benefícios possíveis de serem adquiridos pelos trabalhadores: desviar um anúncio custa 500 méritos, assistir a um vídeo custa 10 mil, por exemplo. O personagem principal, em dado momento do episódio, se interessa por uma colega de trabalho, todavia, não chega a falar com ela por certa falta de coragem. Em outro momento, se incomoda com um outro colega que pedala próximo a si e que está jogando um jogo eletrônico no qual, ao pedalar, o objetivo é matar faxineiros (exatamente como os que limpam e zelam pelas condições do salão de trabalho). Aqui temos a impressão de que os

²⁶ A série *Black Mirror* foi acessada na plataforma de *streaming Netflix* em 31 de agosto e 2023.

faxineiros ocupam uma faixa social mais baixa em relação aos trabalhadores das bicicletas, o que torna permissível esse movimento e a opressão de uma classe mais alta sobre uma mais inferior.

Ao ter sua consciência despertada para as desigualdades e injustiças existentes naquele universo, começa a pensar em maneiras de romper com alguns dos movimentos cíclicos a que está sistemática e diariamente submetido. Quando finalmente constrói-se a imagem de que as bicicletas são, na realidade, uma fonte de energia para a manutenção daquele sistema social e toda sua parafernália digital, e que seu trabalho diário é o de alimentar, por meio de sua energia corporal (vital), as engrenagens do sistema, o personagem se revolta e, em um acesso de fúria, quebra telas, seus pertences pessoais em seu quarto, faz falas de denúncia contra aquele sistema, revela toda a trama que acontecia nas entrelinhas daquela organização de sociedade, inclusive, conclamando seus colegas de trabalho a pensarem sobre as condições de trabalho (e de vida).

É nesse momento do episódio que acontece a reviravolta que ilustra a ideia de axiomática capitalista discutida por Deleuze e Guattari em *Anti-Édipo* e *Mil Platôs*. O acesso de fúria e o movimento revolucionário do personagem estavam sendo gravados em tempo real e transmitidos para uma parcela significativa daquela comunidade (assim como a vida e os acontecimentos de outros membros trabalhadores daquela sociedade). A exposição daquele momento desencadeou um efeito dominó incontável de visualizações do vídeo de seu *surto*. Em seu momento de revolta e rebeldia antissistema, o personagem foi assistido e “reassistido” por milhares, milhões de membros daquela sociedade, ficando famoso. Como diríamos em linguagem popular, o personagem “bombou”, ganhando *likes* e engajamento social, como poderíamos associar à vida nas redes sociais e plataformas de *streaming*.

Contudo, a reviravolta reside no fato de a empresa que controla o trabalho naquela sociedade oferecer ao personagem um contrato para ter um programa em um canal televisivo, transmitido nos telões dos diferentes espaços daquele local-mundo, no qual ele se indigna, se revolta, se rebela contra os mais diferentes tipos de injustiças, desigualdades, problemáticas. Podemos sugerir que houve a identificação do potencial de entretenimento da indignação, que poderia ser comercializada, como bem de consumo. Ao aceitar a proposta e, já na cena final, temos uma imagem do programa televisivo do personagem central, no qual ele “quebra tudo” ao seu redor, indignado, é que podemos propor que a axiomática capitalista ultrapassa toda e qualquer barreira, capitalizando até mesmo a revolta contra o próprio sistema capitalista.

Marx (e podemos também pensar em Engels, Lenin, Trotsky, Gramsci, Rosa de Luxemburgo, e outros pensadores comunistas) delineou o capitalismo como uma estrutura,

um pilar sobre o qual se construiu o modelo de sociedade que tanto é criticado em obras como *O manifesto Comunista* ou mesmo *O Capital*. O convite feito por Deleuze e Guattari (2011; 2011a; 2011b) a nós é pensar no capitalismo não como uma estrutura (fixa, rígida, imóvel), mas como um movimento. Pensar a axiomática capitalista é considerar que o capitalismo é movente e capaz de transpor barreiras e obstáculos ao, justamente, administrar os seus limites.

O capitalismo, às luzes do pensamento de Deleuze e Guattari, é capaz de fazer a gestão de seus limites e, por isso, não se caracteriza como uma estrutura, mas como um movimento. Para que isso aconteça, como vimos no exemplo do episódio da série *Black Mirror*, é necessário gerenciar os fluxos de desejo e, para isso é que há a axiomática:

Um axioma é um enunciado primeiro: um enunciado que não deriva de nenhum outro e nem depende de nenhum outro. No capitalismo, um conjunto de axiomas: a “axiomática” — têm uma função operatória que é bem objetiva, isto é, eles não são nem proposições teóricas e nem algum tipo de fórmula ideológica. Os processos de axiomatização são necessários exatamente porque, se o capitalismo depende dos fluxos de descodificação do desejo para existir, são estes que mais o ameaçam. É como se os fluxos do desejo não pudessem ir longe demais, isto é, aquilo do qual o capital depende é exatamente aquilo que mais o ameaça. (Guéron, 2017, p. 265)

Nesse sentido:

O processo de axiomatização opera exatamente para converter este processo de produção num sistema quantitativo, isto é, reduzir este processo a quantidades variáveis e abstratas em forma de moeda. Mas é neste mesmo movimento que ele produz — ou simplesmente ajusta — uma série de enunciados e palavras de ordem que funcionarão como comandos sociais que vão jogar um papel importante, seja para limitar e restringir os movimentos produtivos, seja para adicionar ou multiplicar estes movimentos. A axiomatização faz assim com que a dimensão abstrata e o caráter virtual da moeda se torna a concretude mesmo do poder do capital. (Guéron, 2017, p. 265)

Géron (2017) em seu artigo intitulado *A axiomática capitalista segundo Deleuze e Guattari: De Marx a Nietzsche, de Nietzsche a Marx* discute esse movimento de administração que o capitalismo faz de seus próprios limites. Segundo o autor:

É a partir desta afirmação presente no livro III de *O Capital* — publicada postumamente — onde Marx diz que o capitalismo administra os seus próprios limites de forma imanente, isto é, desde dentro e a partir de si mesmo, que vai surgir um dos aspectos mais importantes e singulares da análise que Deleuze e Guattari desenvolvem sobre o capitalismo, qual seja, a teoria dos axiomas. Trata-se de uma teoria que busca aprofundar a compreensão de como o capitalismo se empenha em uma espécie de “gestão” — para usar um termo bastante caro ao capital — onde tenta tanto fomentar a sua expansão quanto lhe impor limites. (Géron, 2017, p. 259)

Para chegar a esse movimento de pensamento, segundo Guéron (2017), Deleuze e Guattari foram até Marx, de lá, rumaram para Nietzsche, implicando Nietzsche em Marx. Isto é:

Segundo eles [Deleuze e Guattari], o que caracteriza todas as formas de relações sociais de produção — o *socius* — anteriores ao capitalismo é exatamente o fato destes serem um esquema de codificação dos fluxos do desejo²⁷. “Codificar os fluxos do desejo” seria assim “o negócio do *socius*”. O capitalismo, no entanto, seria a única forma de relação social de produção que não poderia prescindir de movimentos de descodificação dos fluxos do desejo. (Guéron, 2017, p. 259)

Nesse sentido, ainda apoiados em Guéron (op. cit), podemos considerar essa “descodificação” como “destruição dos códigos” (p. 260). Dessa maneira, há um acontecimento inédito até o momento:

O surgimento do capitalismo seria, portanto, caracterizado por uma relação inédita com a produção social compreendida, de certa forma, como um desdobramento da produção desejante. Em outros termos: o capitalismo estabelece uma relação com o desejo completamente distinta das relações sociais que lhes são anteriores (Guéron, 2017, p. 260)

Há, na forma como Deleuze e Guattari compreendem o movimento capitalista em sua axiomática, uma mudança de compreensão acerca da constituição do *socius*, somente possível de ser pensada a partir das contribuições de Nietzsche, em movimento de afastamento ao que a antropologia ancorada em Lévi-Strauss naquele momento propunha como base conceitual de composição desse *socius*: em Lévi-Strauss, e no próprio Marx, “as relações sociais se constituem, em primeiro lugar, como um meio de troca onde o essencial seria a circulação: circular e fazer circular” (GUÉRON, 2017 p. 260). A partir de Nietzsche, em contrapartida, vemos que a ideia de circulação (troca) não é mais colocada como decisiva para a constituição do *socius* primitivo, mas a dívida. Assim, é nessa relação social alicerçada na dívida que surge, então, um modelo de economia:

[...] uma “economia no início” —, baseada numa espécie de regra geral de relação de valor expressa na equação, “dano = dor”. É nesta operação que memória e consciência — aqui tomada como uma “má-consciência” — surgem num só movimento: um processo onde os homens criam “um passado para si”. O instinto se interioriza, se tornando memória e consciência, exatamente porque este movimento é a expressão de um fluxo que se conteve e, aqui acrescentamos, não apenas porque temeu um castigo, mas também porque espera uma compensação. É por isso que

²⁷ Na seção 5.1, abordaremos de maneira mais pormenorizada os conceitos de desejo e fluxo de desejo, ambos associados ao conceito de máquina. Por enquanto, as máquinas desejantes apresentam uma relação binária em relação ao fluxo do desejo: há corte e há fluxo do desejo. Isto é, a produção como o próprio caráter da matéria segue um movimento de “isto corta e isto flui, e só flui porque corta”.

neste mesmo movimento em que o homem cria para si um passado — uma memória — ele se torna também, nas palavras de Nietzsche, o “animal que faz promessas”: um devedor. A economia que se organiza aí é uma espécie de economia de afetos, não apenas por causa da equação “dano = dor”, mas porque esta mesma equação, esta regra de equivalência, pode se desdobrar numa outra: dor = compensação, ou mesmo dor = prazer. (Guéron, 2017, p. 261)

Em outras palavras, podemos considerar, então, que a dor, o sofrimento, por um desejo não realizado (alcançado, obtido), pode “ser compensado ou com uma grande dádiva futura, ou já pode ser ela mesma o ‘pagamento’ por algo pelo qual se ‘deve’” (Guéron, 2017, p. 262). Vemos, então, em Deleuze e Guattari (2011; 2011a, 2011b), ao discutirem o movimento capitalista neoliberal, que o *socius*, diferentemente da perspectiva marxista ou lévis-straussiana, funda-se, sobremaneira, na “ancoragem do instinto a um passado que dá a cada ato do indivíduo e/ou grupo social um ‘sentido’ intimamente ligado à função que ele deve exercer no socius: uma função a cumprir como uma dívida a pagar” (Guéron, 2017, p. 262). É exatamente esse movimento que Deleuze e Guattari vão chamar de descodificação dos fluxos do desejo. Arrematando essa ideia, observamos que:

[...] isto é, um processo de marcação sobre os corpos que permite a experiência do “sentido” no movimento mesmo em que o desejo é, por assim dizer, “objetivado”. A dor, a marcação sobre o corpo — a “inscrição” ou o “registro”, no vocabulário dos dois autores — funcionam como uma espécie de “primeiro signo”, ou melhor, a constituição da experiência do signo identificada imediatamente à constituição do socius. (Guéron, 2017, p. 262)

Retornando ao pensamento de Deleuze e Guattari, nas palavras de Guéron (2017, p. 269), constatarmos que:

O surgimento do Estado, no entanto, vai suplantar os deslocamentos móveis dos regimes significantes, isto é, as trocas finitas sempre renovadas por uma nova dívida que se instala, acontecendo então o que Deleuze e Guattari descrevem como um “objeto que se destaca e salta fora da cadeia”: um movimento onde todos os fluxos se deslocam para o consumo de um soberano experimentado como uma instância transcendente que passa a geri-las e a determiná-las. A dívida que determinava as alianças entre grupos e indivíduos não deixa de existir, mas é, de alguma forma, submetida e sobrecodificada por uma dívida que é agora infinita.

Retomando o pensamento de Nietzsche, Guéron (2017) nos apresenta a ideia de que, na sociedade capitalista, há uma dívida eterna com uma entidade que ocupa um lugar de divindade. Tal dívida é paga, incessantemente, por meio de imposto ou por tempo trabalhado em prol dessa divindade que centraliza em si, como uma grande máquina burocrática de tragar corpos, que opera por acumulação, exercendo força sobre tudo e todos inseridos nesse sistema social, que seguem em movimento de servidão:

Trata-se de um passado cada vez mais distante como disse Nietzsche: tão distante que se torna um transcendente, um Deus. Eis a dívida com o soberano-Deus ou “representante” de Deus, a dívida com o Estado despótico, seja em forma de imposto, seja em forma de tempo de trabalho dedicado a este. Assim, as antigas relações de aliança, mesmo que permaneçam parcialmente, são como que solicitadas por uma força superior que opera como uma codificação que centraliza todos os códigos, por isso é designada como “sobrecodificação”. Todas as relações de produção e improdução passam a servir a esta força, imensa máquina burocrática cuja estruturação é o próprio processo de acumulação, a própria mais valia no seu novo modo, a mais-valia de código: sobrecódigo como uma espécie de “regulamentação” organizada de maneira piramidal, tendo o corpo do déspota — o déspota-Deus — no alto. (Guéron, 2017, p. 270)

Vemos, nas ideias construídas por Deleuze e Guattari em *Anti-Édipo* e *Mil Platôs*, como nos sugere Guéron (2017), que há um movimento de (auto)mistificação do capital: uma espécie de fetichismo último e maior, que faz com que toda a produção seja um fruto atribuído ao capital(ismo). É como se o capitalismo fosse um pressuposto divino que mobiliza e a partir do qual toda a produção se realiza. No dia a dia, não são raras as vezes em que o capitalismo nos diz que ele é a razão da produção (e da produtividade), Bartleby que o diga, como veremos algumas linhas abaixo. Só há produção em razão do capitalismo, só existem empregos, pois o capitalismo os fornece, desenvolvimento científico, tecnológico, prosperidade só acontecem porque há o capitalismo. O que Marx chama de “controle dos meios de produção”, Deleuze e Guattari vão chamar de “improdução” ou “contra-produção”. Ora, se a produção²⁸, na perspectiva deleuze-guattariana, é canalizada pelo desejo, em uma sociedade na qual o deus-capital é o centro de tudo, que mobiliza, gera, fomenta a produção, há, então, uma força externa ao indivíduo que mobiliza sua produção. No movimento de recodificação do desejo, as linhas que promovem a produção são externas ao indivíduo, logo, a partir de Deleuze e Guattari, não podemos considerar a “produção” dentro da axiomática capitalista de produção, daí o termo “improdução” ou “contra-produção”.

Estamos, nesse sentido, como nos provoca a pensar Guéron (2017), eternamente vinculados a um deus-capital e, nesse movimento, há um ciclo de endividamento eterno: sempre que quitamos uma dívida, há um deslocamento permanente, que automaticamente, dá início à outra. É a partir desse movimento da sociedade capitalista que podemos localizar a ideia de que o capitalismo produz a improdução:

O caráter “imane” da dívida vem exatamente do fato do capitalismo ser a única forma de relação social de produção onde a contra-produção — a improdução — é

²⁸ Como veremos na seção 5.1, o conceito de produção em Deleuze e Guattari está associado a um movimento de produção da produção, que é canalizado em uma perspectiva interior-exterior através do desejo.

engendrada no coração mesmo do processo produtivo. Dito de outra forma: o capitalismo “produz a improdução” no funcionamento mesmo da sua máquina produtiva. É exatamente para fazer esta gestão dos fluxos que o capitalismo vai, na maior parte das vezes, substituir a codificação por um sistema de axiomáticas ajustáveis. (Guéron, 2017, p. 270)

Para arrebatrar essa ideia da axiomática capitalista, trazemos a síntese proposta pelo mesmo autor que nos tem assistido em dar contorno a este conceito. Ressaltamos que é a chave do movimento de axiomatização do capitalismo que surge já instalado no fluxo de decodificação do desejo, o sistema opera fazendo a gestão dos fluxos que acontecem a posteriori. Retomando o exemplo do episódio *Quinze milhões de méritos*, da série *Black Mirror*, vemos como a axiomática capitalista foi gerindo os fluxos que aconteceram na trajetória do personagem principal, que, em seu acesso de fúria, tornou-se mercadoria, entretenimento para alimentar o sistema. Sua produção de revolta foi convertida, capitalizada, em contra-produção no formato de entretenimento. Em Guéron (2017, p. 270) vemos, então:

Por enquanto, é importante reter que estamos diante de uma diferença chave entre os sistemas de codificação pré-capitalistas e a axiomática capitalista. O código, como vimos, opera antes de um fluxo do desejo, de um fluxo de produção: o desejo já se dá codificado. A axiomatização, ao contrário, age uma vez já instalado um fluxo de descodificação do desejo, isto é, ela é uma operação para gerir estes fluxos produtivos que acontecem a posteriori. Isso porque, como vimos, o socius capitalista é o único que depende destes fluxos de descodificação para existir.

Dando continuidade às ideias que temos tentado compor, tentando escapar à gerência que o capitalismo faz de seus limites, hoje, 3 de outubro de 2022, às 16h54 da tarde de uma segunda-feira – os planejamentos anuais do ano de 2023 solicitados pela coordenação da escola ainda em agosto, logo após retornar das férias, já estariam produzidos e entregues. Mas não é esse o caso. Há muito que já nos recusamos a aceitar o destino de nos tornarmos Bartleby²⁹, afirmando de maneira bastante enfática “I AM NOT GOING TO”³⁰ em vez do marcante “I would prefer not to”³¹, marca de Bartleby. Em vez do endividamento pela improdução do capitalismo, que, ao agenciar seus limites, agencia o desejo, minando nossas

²⁹ *Bartleby, o escrivão* é uma obra literária de Herman Melville e nos conta a história do escrivão Bartleby, empregado de um escritório de *Wall Street*. A narrativa descreve o universo de trabalho desumano desempenhado em um ambiente hostil, sombrio do escritório rodeado por arranha-céus. Todos os personagens, cada um à sua maneira, sofrem de distúrbios neuróticos. Ao passo em que a história se desenrola, é possível presumir que Bartleby está acometido por sintomas característicos de neurastenia, sucumbindo de apatia, expressa em sua célebre fala: “*I would prefer not to*” (“Eu preferiria não”, em livre tradução). A narrativa se ambienta em um arranjo de sociedade disciplinar na qual o fazer repetitivo é a única ação permitida a Bartleby, não lhe restando tempo e espaço livre para desempenhar mais nada.

³⁰ Tradução dos autores: “Eu não vou”.

³¹ Tradução livre dos autores: “Eu preferiria não”.

possibilidades de produzir a partir de movimentos criativos, seguimos buscando meios de escapar das imposições controladoras da direção escolar.

O cenário pode parecer bastante desolador, desesperançoso. Todavia, há corpos que seguem resistindo, criando linhas de fuga. Trazemos a alegria como uma força revolucionária nesse cenário. Em concordância com Lins (2008), a alegria pode ser também associada à liberdade de todo sujeito de agir, amar e cultivar sua felicidade. Cultivar e cuidar como se cuida de uma planta, de uma roseira, de alguém ou de alguma coisa que se ama, mesmo porque a alegria, como a felicidade, não é uma força “natural”, mas uma criação ética, estética e social. Ao contrário do ódio, a alegria não é “natural”, carece de cuidados: cuidado de si, do outro. Outro como si mesmo, que supera a ideia de ser humano limitado ao homem englobando à noção de alteridade o universo ancorado em uma ideia panteísta que insere o humano em sua condição inumana.

Trazemos a figura-palhaça e sua alegria e espontaneidade e insubordinação e disruptividade e e e... como intercessor desse docente. Nesse encontro, a figura docente tem encontrado a possibilidade de resistência a linhas decompositivas aqui apresentadas. Logo mais, apresentaremos nossas considerações acerca dos possíveis que identificamos nesse atravessamento da figura docente pela figura-palhaça. Antes disso, pensamos ser importante investir algumas linhas de pensamento alinhavando com os conceitos que discutimos nesta seção, alguns pontos relevantes acerca da formação docente e do exercício da docência na instituição escolar.

3.2 RECEITA RÁPIDA DE COMO PREPARAR UM PROFESSOR TEMPERADO COM ESGOTAMENTO DE POSSIBILIDADES E PAIXÕES TRISTES E COM CASPAS E DOGMAS E SERIEDADE EXCESSIVA E E E...



*Os professores³²
Hoje não dá / Hoje não dá
Não sei mais o que dizer
E nem o pensar*

*Hoje não dá
Hoje não dá
A formação docente agora não tem nome
Hoje não dá*

³² Aqui fizemos uma paródia com a canção *Os Anjos* da banda Legião Urbana, lançada em 1993 no álbum *O descobrimento do Brasil* pela gravadora EMI-Odeon. Acessando o QR Code disponível ao lado da versão parodiada, é possível ouvir a versão original da música.

*Pegue duas medidas de rigidez
Junte infinitos tipos de coleiras
Coloque tudo numa forma, untada previamente
Com cobranças e burocracias*

*Adicione, a seguir
Desempenho e esgotamento
E dez colheradas cheias de mesmice
Mexa tudo e misture bem*

*E não se esqueça: antes de levar ao forno
Temperar com essência de subordinação
Duas xícaras de docilidade
E um tablete e meio de obediência*

*Hoje não dá
Hoje não dá
Está um dia tão bonito lá fora
E eu queria brincar*

*Mas hoje não dá
Hoje não dá
Vou consertar o meu desejo quebrado
E descansar*

*Gostaria de não saber
Estas pedagogias dóceis
É todo dia agora
E o que vamos fazer?*

*Quero voar pra bem longe
Mas hoje não dá
Não sei o que pensar
E nem o que dizer*

*Só nos sobrou do professor
A tristeza que ficou*

Ainda reverberando ecos dos diálogos que tentamos construir na seção anterior, gostaríamos de iniciar as linhas de pensamento desta sessão evocando um belíssimo texto de Gilles Deleuze, intitulado *O esgotado*:

O esgotado é muito mais que o cansado. “Não é um simples cansaço, não estou simplesmente cansado, apesar da subida.” O cansado não dispõe mais de qualquer possibilidade (subjativa) – não pode, portanto, realizar a mínima possibilidade (objetiva). Mas esta permanece, porque nunca se realiza todo o possível; ele é até mesmo criado à medida que é realizado. O cansado apenas esgotou a realização, enquanto o esgotado esgota todo o possível. O cansado não pode mais realizar, mas o esgotado não pode mais possibilitar. (Deleuze, 2010, p. 67)

A partir das lentes que temos utilizado para enxergar a contemporaneidade, discutimos como temos pensado sobre uma docência que pode ser atravessada por linhas que promovem

o entristecimento dos corpos dos(as) professores(as). Não queremos dizer com isso que o fazer docente é em si triste. Como vimos, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (2011a; 2011b) em torno da axiomática capitalista, podemos conjecturar que o corpo docente não é triste, mas tem sido tão sistematicamente atravessado por afetos que o decompõe que, por vezes, podem acabar se decompondo em paixões tristes, que produzem tais afetos. E, de tristeza em tristeza, o corpo e o fazer do docente são, por vezes nem tão lentamente assim, entristecidos. É como se a contemporaneidade estivesse repetindo e reproduzindo sucessiva e incansavelmente uma receita que, com seus múltiplos ingredientes, vai modelando em uma forma um tipo de corpo docente que não é, em sua natureza, triste, mas que, atravessado por diferentes e múltiplos encontros decompositivos, vai-se entristecendo (e reproduzindo modelos e fórmulas e jeitos de ser e de agir etc.)

Não à toa, por vezes, nos vemos reproduzindo esses mecanismos de controle em nosso fazer diário, sobretudo quando estamos inertes em modelos de atuação docente que nos são impostos pelas instituições. Algo que se torna natural fica ainda mais difícil de ser identificado, enxergado, sentido. Em nossa ânsia por “dar conta dos conteúdos curriculares”, por exemplo, lançamos mão dos mais distintos artifícios para seguir desempenhando inclusive mecanismos de controle, que, como veremos, não se aproximam da diferença, da singularidade, dos possíveis.

Organiza esse corpo!

(10 de agosto de 2022)

Às sextas-feiras, tenho a segunda e a terceira aulas do período, respectivamente, com o 3º Ano AK e com o 3º Ano J (o AK e J são as iniciais da professora de cada sala). Naquela ensolarada, mas fria, tarde de ventania fresca pra quem estava de casaco e gelada para quem estava de camiseta, como sempre, busquei as crianças na sala de aula e as levei até a quadra. No caminho, como aquela era a primeira aula após as férias e as crianças estavam ansiosíssimas e com saudade, conversávamos sobre as férias e passeios e viagens e brincadeiras e comidas e experiências e mais uma infinidade de coisas, não de maneira linear e subsequente, mas quase que tudo simultaneamente. Crianças não são lineares..

Chegando à quadra, sentamo-nos em roda para conversar sobre os planos para o bimestre, os temas de trabalho, as possibilidades de experimentação e prática. Eu contava a elas que iríamos fazer uma viagem pelas culturas indígena e afro-brasileira, estudando, experimentando, tematizando práticas corporais tradicionais desses dois universos culturais. Por meio de perguntas, indagações, provocações, fui tentando mapear, anotando no meu

caderninho, as respostas das crianças, buscando realizar algumas sínteses do que elas sabiam e/ou conheciam sobre a cultura indígena e afro-brasileira.

Ao longo de todo esse processo de início de encontro, por vezes, tive minha atenção roubada por um pequeno que estava sentado imediatamente ao meu lado. Ele deitava e rolava de um lado para o outro e se sentava de novo e quicava no lugar sentado e olhava para os colegas e se distraía e se reconectava com a aula e respondia às perguntas e interagia com as respostas dos colegas e estava ali, existindo e acontecendo em sua potência e singularidade na roda.

Alguns colegas da turma começaram a reclamar: "Para, Didi!³³". Ou ainda "Diogo, ele está atrapalhando!", ou mesmo "Para quieto!".

Eis que, tão repentinamente quanto as diferentes ações daquele corpo de 8 - 9 anos ali do meu lado, atravessado pelos reclamadores, intervi: "Didi, controla e organiza esse corpo! É o corpo que manda em você ou você que manda no corpo?". Possivelmente neste exato momento os restos mortais de Deleuze e Guattari deram um sobressalto de espanto e indignação 7 palmos abaixo da terra.

Didi permaneceu imóvel, em nítido esforço e empenho para conter a si próprio por uns 30 segundos, até começar a chacoalhar as perninhas de novo. Nesse momento fiz uma nota mental: não mais voltarei a dizer um absurdo desses!

Parece haver algo introjetado no ser e no fazer docente que nos leva, quase que naturalmente, a buscar um estado de controle, de ordem, de organização. A partir da crônica que apresentei, ao contar o acontecimento daquela tarde, compreendendo o recorte teórico do qual esta dissertação se aproxima e sabendo que o mesmo indivíduo que pesquisa e escreve é o docente da situação narrada anteriormente, podemos sugerir que a figura-palhaça estaria se debulhando em risos diante de tamanho paradoxo. Não se trata, em nossa perspectiva, de produzir um movimento de autocomiseração ou mesmo de autovigilância, no sentido de nos lamentarmos ou mesmo buscar uma resposta, uma saída, uma solução para que tais dispositivos não se manifestem. Interessa-nos mais buscar alguns entendimentos a respeito do acontecimento em si a partir das lentes teóricas das quais nos temos aproximado e também a partir dos afetos que nos atravessam e nos movem. Tal situação nos faz pensar que há comportamentos que se cristalizam, se solidificando, se naturalizando. Mesmo diante da intenção pedagógica de olhar para a multiplicidade, para a diversidade ao trazer para a sala de aula a proposta de se pensar uma proposta temática fora de um eixo curricular hegemônico eurocêntrico, por exemplo, ainda assim, o docente caiu em uma espécie de armadilha.

A premissa para aquela proposta de caminho didático com as crianças do terceiro ano era possibilitar a tematização e a discussão crítica de conteúdos da Educação Física Escolar

³³ O apelido original da criança foi substituído por um outro para preservar sua identidade.

em um cenário que privilegiasse a diversidade e a singularidade. Mas diante do jeito singular e múltiplo pelo qual o seu aluno de 8-9 anos estava em sua aula, a demanda introjetada por controle e organização, a fim de garantir o desempenho, “falou mais alto”, e o docente, em nome da ordem e do andamento da aula, exigiu que ele controlasse e organizasse o seu corpo. Isso nos faz pensar não em uma lógica binária e simplista de certo e errado, mas em como pode ser desafiador o movimento de tentar se desamarrar de ataduras que estão há tanto tempo permeando (e de certa maneira orientando) nossas trajetórias, que naturalizadas, por vezes, nem reparamos que reproduzimos modos de ser e agir que se coadunam a tais modelos.

Voltemos ao pensamento de Deleuze (2010), que evocamos no início dessa discussão, pois faz-se necessária a distinção entre o esgotado e o cansado. Para o autor, o cansado esgotou a possibilidade de realização, não tem a possibilidade (da ordem subjetiva), e, por isso, não é capaz de realizar qualquer possibilidade (da ordem objetiva). O esgotado, por sua vez, esgotou todo o possível, na ordem do que é objetivo, não é capaz de realizar nada, não possibilita nada. Deleuze (2010, p. 68) questiona:

Não há mais possível: um espinosismo obstinado. Ele esgotaria o possível porque está esgotado ou estaria esgotado porque esgotou o possível? Ele se esgota ao esgotar o possível, e inversamente. Esgota o que não se realiza no possível. Ele acaba com o possível, para além de todo cansaço, “para novamente acabar”.

Estariam algumas docências tão esgotadas que não seriam mais capazes de realizar o possível? A docência esgotada de tanto esgotar o possível que não pode mais nada? Que produção desejante emana de uma docência esgotada? Nenhuma, no caso, tendo em mente o que propõe Deleuze e Guattari (2011a) ao cunharem o conceito de produção desejante. Esgotadas as possibilidades, o que resta? Talvez seguir reproduzindo modelos, estruturas, organizações. Não sendo capaz, por exemplo de, no território das multiplicidades, se encontrar fortuitamente com corpos múltiplos e diversos que escapam aos moldes e estruturas escolares? O que pode, ou poderia, um corpo, nesse contexto de docência³⁴? Ao exigir que o aluno “controlasse seu corpo”, que possibilidades para aquele corpo foram furtadas? O que pode um corpo em movimento múltiplo, diverso, incontrolável e e... E o que não pode (mais) um corpo ao qual lhe foi imposto o controle externo?

Não se trata, todavia, de um binômio produzir ou reproduzir. No contexto que temos delineado, a docência é uma das muitas realidades possíveis para um corpo. O que estamos

³⁴Aqui se faz necessária uma ressalva: a docência não é a única realidade possível de um corpo. O corpo pode existir e produzir e ser e estar potente em outras realidades. O que propomos é pensar a docência como uma realidade, como recorte de estudo e análise para a composição desta dissertação.

tentando pensar são caminhos para seguir escapando das estruturas que esgotam os possíveis nesse território da docência. Até porque, como vimos a partir de Deleuze (2010), o esgotado esgotou todo o possível, mas não porque as possibilidades não existem mais. Os possíveis seguem ali, em sua virtualidade, no aluno pulando e rolando e pelo chão na roda inicial da aula. O esgotado apenas não é capaz de enxergá-las. É aqui pensamos que pode acontecer um encontro entre docente e seu intercessor, nesse caso a figura-palhaça, oportunizando o enxergar³⁵.

Aqui trazemos para a discussão o questionamento levantado por Baruch Spinoza, há mais de 350 anos, ainda muito atual, para entender essa linha de pensamento que estamos tentando construir acerca de como o corpo é atravessado por afetos e é afetado por isso. Na contramão das ideias cartesianas que geravam encanto na sociedade europeia do século XVII, Spinoza declara: “o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo...” (Ética parte III, proposição 2, escólio³⁶). Podemos sugerir que, ao propor esse questionamento, Spinoza (2013) estaria trazendo o corpo para o centro da discussão, não como algo a ser suprimido pela mente, por ser ele o responsável por traí-la. Esse autor estava apontando para a potência desconhecida que o corpo encerrava e, concomitantemente, esboçava, nessa sua questão, o *status* que o corpo poderia alcançar em sua filosofia. Temos, assim, o corpo como uma paridade com a mente, como ele preferia definir, não uma submissão ou anulação do corpo pela mente, como proposto a partir da estrutura de pensamento cartesiana.

O que pode um corpo docente esgotado? Podemos nos debruçar sobre os conceitos de afeto e afecção, propostos por Spinoza (2013), em que o filósofo pondera deslocando o corpo da posição de subordinação em relação à mente, fissurando o pensamento cartesiano, hegemônico em sua época. Assim, rompe com os limites de uma visão de característica descritiva baseada na funcionalidade orgânica do corpo, alicerçada na ideia de um corpo com funcionamento mecânico e determinado ao movimento pela influência da mente. Brazão (2018, p. 80) nos ajuda a entender a proposição spinoziana:

Spinoza (Ética parte II, proposição 13, postulado 1) concebe um corpo determinado por suas relações intrínsecas e pelas relações com os corpos extrínsecos e que, como corpo extenso, possui características gerais como todos os corpos extensos, mas que, como corpo humano, possui propriedades específicas, como sua composição múltipla e pela unidade ontológica que forma com o atributo pensamento, a mente, caracterizando-se como

³⁵ Uma leitura possível da obra *Ensaio sobre a cegueira*, de José Saramago (1995), é a de que o excesso de razão, hegemônico naquela sociedade fictícia, é que produziu a cegueira branca. Podemos pensar no positivismo como sendo essa força que impede o esgotado de enxergar as possibilidades tal qual os personagens de Saramago, cegos pelo excesso de razão.

³⁶ Pensamos ser de mais fácil localização as passagens específicas a que nos referimos no texto *Ética* de Spinoza (2013) ao realizarmos as citações dessa maneira.

individualidade. Propõe ainda, que o corpo possui atributos básicos e estruturais, definindo como estrutura suas propriedades cinéticas e dinâmicas intrínsecas ao movimento e repouso, acelerações e reduções de velocidades que suas partículas constitutivas possuem.

Em Spinoza (2013), temos a possibilidade de pensar o corpo não mais atrelado a uma função ou forma, mas às relações que ele mantém e/ou manteria. Nas palavras de Brazão (op. cit, p. 80):

Tanto a forma quanto as funções desenvolvidas por esse corpo serão dependentes das relações de velocidades, acelerações e reduções, repouso e movimento que ele manterá entre suas partes constitutivas e com os corpos com os quais ele entrar em relação. Pensar um corpo pela sua estrutura abre a possibilidade de agenciá-lo em outros modos de relação. Promove liberação dos seus limites até então atrelados a um determinado método de compreendê-los e de descrevê-los.

Ao conceber o corpo, não mais subjugado à mente, mas em relação (com outros corpos, com o meio, com o mundo), Spinoza (op. cit) estabelece uma distinção entre afecção (*affectio*) e afeto (*affectum*). O termo afecção é empregado para designar o efeito que um corpo produz sobre outro. O filósofo desenvolve esse conceito por meio do exemplo da incidência de luz solar sobre o corpo: o contato com os raios do sol esquenta meu corpo, me permitindo afirmar, assim, que o Sol é quente; todavia, essa afirmação é apenas relativa à ação do Sol sobre meu corpo, ou seja, ao efeito que seu corpo produz sobre o meu corpo. Essa relação entre os corpos (o sol e sua luz e o meu corpo), indicaria um estado do corpo afetado, mas, também, a natureza do corpo afetante (Ética II, 16, demonstração). Acerca desse exemplo, Brazão (op. cit, p. 81) nos ajuda a compreendê-lo ao propor que:

O efeito anunciaria uma relação de reciprocidade entre os corpos, definindo um aspecto comum entre eles e expressando uma mistura, ou um limite de indiscernibilidade mútua. A afecção remete à qualidade sensorial da experiência. Por ela se pode conhecer com o “quê” se está relacionando, se o corpo é mole, duro, quente, frio etc. Ela refere à experiência imediata.

Acerca da relação estabelecida entre corpo e mente, nesse cenário pensado por Spinoza (op. cit), vemos que, uma vez que tudo o que atravessa, passa pelo corpo, é percebido pela mente, para toda afecção corporal uma ideia ocorreria por correspondência, já que ele é seu objeto e, sendo assim, toda vez que se falar em experiência coextensivamente se estará falando em pensamento ou ideia a ela correlata (Brazão, 2018). Essa é mais uma proposição disruptiva em relação ao pensamento cartesiano proposta por Spinoza (op. cit) na parte II de sua obra **Ética**. Para o filósofo, como temos pensado, mente e corpo dividem o mesmo *status*, sem sobreposições entre eles, em termos de ordem e expressão. Dessa maneira, para um

mesmo acontecimento haveria uma ordem e uma expressão simultâneas em ambos os atributos. Isto é, para uma ação no corpo, haveria, correspondentemente, uma ideia na mente, que se encadeia em séries simultâneas e independentes (Ética II, proposição 7, escólio).

Como nos mostra Brazão (op. cit, p. 81) em sua análise acerca da parte III da obra Ética de Spinoza, na proposição 2:

Não haveria, para Spinoza, um corpo determinado à ação ou ao padecimento pela influência mental, como seria a concepção cartesiana. O corpo encontra, em sua filosofia, a determinação de suas ações a partir do movimento e do repouso, das acelerações e das reduções de velocidades que suas partículas constitutivas estabelecem entre si mesmas e através do encontro com outros corpos extrínsecos, pois somente um corpo pode determinar outro corpo ao movimento ou ao repouso e somente uma ideia pode determinar outra ideia.

O corpo sofre, o tempo todo, processos de afecção por outros corpos e, atravessado por essas afecções, gera na mente uma ideia correspondente, como vimos, em encadeamentos, em séries simultâneas e independentes. O conceito de afeto é definido por Spinoza (2013) como sendo “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Ética parte III, definição 3). A esse respeito, encontramos em Brazão (2018, pp. 81-82) uma explanação que nos ajuda a entender a relação entre afecção e afeto:

Spinoza distingue dois tipos de afetos que o corpo humano pode experimentar (Ética parte III, prefácio): aqueles que seriam paixões, podendo, na própria definição do filósofo, serem alegres ou tristes, e aqueles que seriam ações, necessariamente alegres. Os primeiros derivariam do contato imediato entre corpos, pois o termo paixão é empregado pelo autor da Ética ao se referir ao ato de padecer, sofrer uma ação causada por um corpo extrínseco, enquanto que os segundos não estariam condicionados ao contato presencial com qualquer corpo.

Olhando para a obra de Spinoza (op. cit), identificamos um signo que nos ajuda a compreender a ideia de afeto como uma classe de experiências que poderia expandir ou contrair, estimular ou refrear a potência de existir (Ética parte III, definição 3). Nesse sentido, podemos apreender o afeto como uma experiência de variação, uma vivência dinâmica, dotada de movimento, mobilidade. Em um de seus cursos em *St Denis*, em 24 de janeiro de 1978, Gilles Deleuze faz uma leitura da obra de Spinoza, na qual encontramos a seguinte definição do conceito de afeto: “Afeto, variação contínua da força de existir ou da potência de agir” (Deleuze, 1978, p. 6). A partir dessa maneira pela qual Deleuze lê o conceito spinoziano, o afeto ficaria referido a uma experiência como variação contínua. A esse respeito Brazão (2018 p. 82) sugere que:

Como existem, basicamente, três tipos de afetos – desejo, alegria e tristeza (Ética parte III, proposição 11, escólio) - a vivência seria balizada entre seus limites. Da tristeza à alegria e vice-versa haveria uma modulação constante na potência de agir. O exemplo comumente apresentado, tanto por Deleuze (1978 p.7), quanto por Spinoza (Ética III), sugere como o conatus pode variar, sentido como expansão-contração, tendo como referência a alegria ou a tristeza que se experimentaria ao encontrar com duas pessoas diferentes – Pedro e Paulo - em momentos distintos do dia. O afeto em relação a Pedro seria de “desagrado” – o que é considerado como uma variante da tristeza, entendendo por tristeza todo e qualquer afeto que contraia a potência de existir. Esse encontro afetaria seu conatus (força de existir, segundo Spinoza); em seguida o encontro se daria com Paulo, com quem experimentaria “agrado”, consequentemente expandindo sua força de existir. Esta modulação vivenciada como continuidade, como “linha melódica” é o afeto.

Nessa direção, seguindo as linhas de pensamento de Brazão (2018), Spinoza (2013) e Deleuze (1978), é possível pensar que o afeto assinala, por conseguinte, a maneira pela qual os corpos se relacionam (o “como” se experimenta essa relação e qual a intensidade dessa experiência). O afeto indica uma transição do conatus³⁷, tendo a tristeza em um extremo e a alegria no outro e ainda o grau intensivo experimentado. “Das lágrimas à gargalhada e do sorriso ao pranto há uma modulação intensiva do sentir. O fio condutor nessa passagem é o afeto” (BRAZÃO, 2018, p. 82). Ainda na esteira do que propõe Brazão (2018, p. 82-83), vemos que:

O afeto, por sua definição, fica compreendido como uma experiência que envolve simultaneamente o corpo e a mente, ou seja, uma variação da força de existir se expressando concomitantemente nos dois atributos, pois ele é ao mesmo tempo a afecção e a ideia dessa afecção (Ética parte III, definição 3). Em outras palavras, o afeto não pode ser considerado uma expressão exclusiva nem do corpo e nem da mente, mas uma experiência comum aos dois registros. “O afeto exprime a simultaneidade, a contemporaneidade daquilo que se passa na mente e no corpo”

Podemos também nos encontrar com Gleizer (2005), para quem o termo afeto (*affectus*) expressa a transição (*transitio*) de um estado a outro, tanto no corpo afetado quanto no afetante. Quando definida por um aumento da potência de agir, essa transição é entendida como boa; quando definida por uma diminuição da potência de agir do corpo, é considerada ruim. Em Deleuze (2002, p. 56), encontramos apoio para compreender os conceitos de afecção e afeto:

³⁷ Não está no nosso horizonte mergulhar a fundo no referido conceito, mas abrimos espaço para um breve contorno do que vem a ser o conatus na obra spinoziana, a fim de proporcionarmos, minimamente, um ponto de partida para que os leitores apreendam nosso intento argumentativo na discussão proposta. Em sua obra *Ética*, parte III proposição 6, Spinoza explicita o conceito de conatus como um princípio dinâmico balizado apenas pela causalidade eficiente, que determina as modificações dos atributos da substância, a partir da Ética III. Diz o filósofo: “Cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar no seu ser” (Ética III, proposição 6).

A afecção apresenta uma relação imanente com o corpo, pois a afecção é o efeito de quaisquer corpos em relação ao nosso corpo, na medida em que, um corpo tido como realidade objetiva para uma ideia e compo sua realidade formal afeta-nos de algum modo.

Em consonância com o que propõem Gleizer (2005), retomamos Brazão (2018) no intuito de arrematarmos essas linhas investidas em discutir os conceitos *spinozianos* de afecção e afeto:

Como delineado, as afecções possuem a propriedade de afetar o corpo expandindo ou contraindo, estimulando ou retraindo sua potência de agir (Ética parte III, postulado 1). Toda a vez em que corpos se encontram ocorrem afecções recíprocas entre eles e uma variação no conatus também, expressa através da expansão ou da contração e definida dentro de um espectro que varia entre a alegria e a tristeza. Deleuze (1978, p. 7-8) sugere que ideia e afeto variem continuamente, porém em regimes diferentes. As ideias se encadeiam umas às outras em uma sequência infinita, e os afetos modulariam “melodicamente” em uma variação constante da força de existir, porém sendo irreduzíveis um ao outro (Brazão, 2018, p. 83).

Em última instância, a partir do que viemos discutindo, podemos pensar o ser humano como um grau de potência (Brazão, 2018) e como formado por uma infinidade de partículas (Peixoto Jr, 2009) que, por convergência, compõem um arranjo relacional singular, expresso por um poder de afetar e ser afetado, e pelas relações que estabelece com outros corpos. O nosso corpo está, assim, expresso em nossa capacidade de afetar e ser afetado.

Retomando a ideia de uma docência afetada por linhas que promovem a decomposição, podemos pensar, a partir do que temos discutido sobre a teoria dos afetos de Spinoza (2013) e os conceitos de afecção e afetos em sua filosofia, que há momentos em que o corpo do/da docente sofre ações decompositivas de tanto que sua potência de agir é minguada por encontros com corpos e acontecimentos que o afetam de maneira retraindo. A crônica que narra um acontecimento cotidiano de uma aula também corrobora para essa problemática que nos propomos a discutir. Parece-nos possível, assim, vincular esse entristecimento da figura docente que temos proposto aos encontros a que este corpo que escreve e reflete e pensa e produz e resiste e e e ... é submetido em seu cotidiano e no exercício de sua profissão, ainda mais se considerarmos o itinerário percorrido ao longo do processo de formação (*enformamento*).

Um professor *enformado* por decomposições, que foi excessivamente formatado em um viés educativo, formativo e profissional de natureza mais estruturalista (desenvolvimentista), tende a perpetuar tais receitas, fórmulas, estratégias em seu jeito de ser

e seu jeito de fazer na sala de aula, mesmo que se propondo a pensar, ser e estar de maneira diferente com seus alunos, retomando a crônica que abre a seção. Um corpo controlado conhece o controle, um corpo obediente conhece a obediência, um corpo domesticado, a domesticação. Mais que isso, tende a replicar o controle, a obediência e a domesticação. E quando se propõe a não perpetuar mais tais modelos, por vezes, ainda é traído (mas, neste caso singular, felizmente, encontra linhas de fuga para problematizar e refletir sobre isso...). *Another brick in the wall*³⁸? Talvez. Mas é curioso pensar que quem é tijolo na parede também é quem faz mais tijolos para serem colocados na mesma parede. Podemos pensar no “controla esse corpo” como a imagem pulsante desse movimento que tenta controlar excessivamente os corpos, originados em um movimento que implantou o controle sobre o corpo de quem hoje exerce o controle, continuamente.



É nesse sentido que convidamos Larrosa (2019) para compor conosco algumas linhas de pensamento em torno da mencionada perspectiva desenvolvimentista (da construção docente linear saindo de uma figura inexperiente para, ao longo do tempo de carreira, culminar em uma figura experiente). Talvez de maneira menos feroz que nós nos arriscamos a fazer ao longo deste texto, o autor nos traz elementos de sustentação à problemática que propomos ao questionar a imagem que se constrói em torno da figura docente: pomposa, séria, que “tem muito de pregador” (p. 211) – e que, por essa razão, “o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo” (p. 211). Larrosa (op. cit), em sua construção de pensamento, faz alusão a um conto de Júlio Cortázar ao narrar que gostava de se olhar no espelho usando gravata, dizendo que isso lhe dava a sensação de que um senhor de gravata tem de ser um senhor estupendo. Larrosa (op. cit) compara essa sensação de Cortázar à sua desempenhando a docência. Todavia, questiona essa seriedade, esse ser um senhor estupendo, que é conferida ao sujeito quando coloca uma gravata no pescoço.

Como não será estupenda uma pessoa assim, uma pessoa que se dedica a coisas tão sérias, tão úteis, tão necessárias, tão importantes? E, ainda mais, se usa uma gravata. O que acontece é que, às vezes, alguém sente que começa a ficar com cara de gravata. E, além disso, começa a vir uma vontade irresistível de deixar a gravata e pôr, digamos, um barrete catalão 8. [...] E foi algo assim que se passou comigo quando me convidaram para participar desta reunião; tive a vontade terrível de colocar, não um barrete catalão, mas uma capa puída, um chapéu de guizos, ou umas orelhas de burro. Os signos do pícaro, do bufão e do bobo. Ainda que só para fazer um experimento: que se pode pensar quando alguém leva, em lugar de gravata, um chapéu de guizos? Que tipo de pensamentos podem surgir numa cabeça ladeada por

³⁸ Aqui fazemos referência à música da banda inglesa *Pink Floyd* lançada no álbum *The Wall* no ano de 1979 pela gravadora Columbia/CBS Records. O QR Code disponível no penúltimo parágrafo desta página dá acesso ao videoclipe original da música.

orelhas de burro? Se alguém veste uma capa puída dos vagabundos, pode pensar da mesma maneira daquele que leva uma toga de professor? E, sobretudo, servirão esses pensamentos, se é que são pensamentos, para alguma coisa, digamos importante? (Larrosa, 2019, p. 210).

Esse ato de colocar a gravata no pescoço, metáfora do dogmatismo, da pomposidade, da seriedade – que levada às últimas conseqüência é o tornar-se a si próprio a gravata –, não seria de certa maneira uma ação de *enformamento*, no sentido de ser modelado, formatado, moldado por uma forma, um modelo, um “controla esse corpo”? Podemos pensar que existe um tipo de atitude, um jeito de ser, um jeito de fazer, um jeito de existir que é esperado da figura docente, que, por vezes, pode ser exigido dela. É algo que histórica e estruturalmente se construiu em torno da figura docente. É algo que delimita e sujeita a docência e seus agentes, formata-os.

Na contramão desse retrato de uma docência excessivamente séria, Larrosa (2019) segue questionando a construção dessa imagem de importância, de seriedade conferida ao professor em seu fazer, alegando que uma capa puída, ou as orelhas de burro, ou mesmo o chapéu de guizos fariam o professor parecer um impostor, um não professor de verdade. A toga é incompatível com esses outros três elementos de vestuário. Vale a pena frisar aqui que não estamos nos vinculando a uma ideia do exótico que pode ser construída a partir desses elementos que fogem ao estereótipo “padrão” de figura docente que descreve Larrosa (op. cit). Essa figura do professor, tal qual construída na linha da história, é incompatível com os elementos do pícaro, do bufão, do bobo, ou da figura-palhaça, por exemplo. Isso porque, retomando Deleuze (2010), insistindo na problemática em torno da axiomática capitalista já apresentada, um corpo incapaz de produzir possíveis, de tão esgotado, apenas seguiria reproduzindo estruturas, modelos, fórmulas, receitas, ou sendo modelado e formatado por estruturas, modelos, fórmulas, receitas, e aqui nos desculpamos pela repetição de palavras, necessárias no nosso entendimento. Seria, então, nesse sentido, o pícaro, o bufão, a figura-palhaça um caminho possível capaz de desenformar essa figura docente para, quem sabe, criar um possível que se apresente como linha de fuga ao esgotamento? Talvez colocar o chapéu de guizos na cabeça e vestir a capa puída em vez da gravata e da toga, possam ser atitudes pensadas e experienciadas como caminho de possíveis para uma docência outra?

Adiante, em sua conferência, Larrosa (2019) discute que, como está descrito no roteiro do ser professor, não há espaço para chapéus de guizos ou, podemos considerar, o riso, a brincadeira, o divertimento, a alegria e, por que não, o movimento. De certa forma, como

discute o autor, está enraizada nessa figura pomposa, séria e pregadora, uma necessidade por desempenhar esse papel de seriedade, de credibilidade, de ser estupendo. Sendo assim:

A única coisa que um professor pode fazer sem se ruborizar demais é pregar o riso, analisar o riso: reivindicar seriamente o chapéu de guizos, falar dogmaticamente sobre orelhas de burro, fazer um sermão sobre a capa puída dos vagabundos. Mas um professor não pode vestir um chapéu de guizos. Eu, pelo menos, não posso. Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é próprio do tom professoral. Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para poder aprender a formular um pensamento em cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso (Larrosa, 2019, p. 211).

Larrosa (2019) está quase esfregando na nossa face a ideia de que o ser professor ficou caspento, dogmático, excessivamente sério, demasiado moralizante, engessado, não criativo, estático. Há um caráter fundacionista nessa maneira de ser da figura docente, como nos mostra Thiesen (2017). Este autor discute e problematiza, a partir de uma análise da relação entre currículo, utopia, futuro e de referenciais presentes em abordagens do pensamento fundacional e pós-fundacional, o seguinte: enquanto sociedade, estamos vivemos um tempo de distopia pedagógica e curricular, por conseguinte, da emergência de abordagens que defendem o fim das metanarrativas e dos projetos de futuro na educação ou se o momento que vivemos trata-se de um reposicionamento de apostas com vistas à manutenção do modelo educacional vigente. Em outras palavras: estamos tentando sobreviver às distopias que chacoalham a docência e o currículo ou estamos fazendo novas apostas com a intenção de manter os modelos utópicos que já estão em curso? Sugerimos essa indagação problemática de Thiesen (op. cit) como ponto de partida para nossa travessia sobre o vale da distopia já com nossa atenção alarmada para os riscos iminentes de queda.

Nessa toada, nós, professores e professoras, acreditando e apostando nesses projetos de escola e nessas escolhas de currículo, por vezes, seguimos dançando ao som de uma inebriante e entorpecente música, assim como os ratinhos do conto *O Flautista de Hamelin*³⁹. Podemos cair na tentação de seguir as melodias de sistemas e metodologias que se propõem a ser solucionadoras de problemas, uma vez que, ainda segundo Thiesen (op. cit), encontrar a razão das coisas, o fundamento, a explicação, a regularidade, o caráter universal, parece ser

³⁹ Conto folclórico da tradição oral, reescrito pela primeira vez pelos Irmãos Grimm e que narra um desastre incomum acontecido na cidade de Hamelin, na Alemanha, em 26 de junho de 1284. Resumidamente: Naquele ano, a cidade alemã sofria com uma infestação de ratos. Certo dia, chega à região um homem que se apresenta como um “caçador de ratos” dizendo ter a solução para o problema. Os governantes da cidade prometeram, então, o pagamento de uma moeda pela cabeça de cada rato exterminado pelo caçador. Aceitando o acordo, o forasteiro pegou uma flauta e começou a tocá-la, hipnotizando os ratos, para, enfim, afogá-los no Rio Weser.

algo extremamente almejado por modelos escolares (ou programas de formação de professores) marcados por certo tom de utopia e seus respectivos currículos.

Somamo-nos à voz de Thiesen (2017) ao argumentar que o pensamento fundacionista contribuiu para a formulação de estruturas que se propuseram à universalidade, generalizante, à busca de respostas, modelos, fórmulas e receitas. A reprodução “ao infinito e além”, de contextos escolares fundacionistas, que visam à produtividade que retroalimenta um sistema neoliberal (como a metáfora do moedor de carne-aluno no clipe da canção *Another Brick in The Wall*, da banda inglesa *Pink Floyd*), pode ser considerada um exemplo dessa utopia pedagógica moderna iniciada por Comenius⁴⁰ e propagada como a salvação da lavoura capitalista, por exemplo. Thiesen (2017, p. 1319-1320) nos apresenta um contorno interessante para essa discussão ao propor que:

Tanto para os adeptos do liberalismo quanto para os filiados na tradição socialista, a escola deve assumir uma função social determinada. Para os iluministas a escola deve cumprir o papel de “civilizadora dos homens” como sonharam, por exemplo, François Rabelais (1483-1553), Marquis de Condorcet (1743-1794) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Desse modo seu currículo deve contemplar as artes, a ciência, a poesia e a filosofia. Para Antônio Gramsci (1891-1937) a escola deveria ser o lugar da emancipação das massas, portanto seu currículo incluiria os mesmos saberes e conhecimentos oportunizados à elite. Na politécnica de Karl Marx (1818-1883) a escola humanizadora e emancipatória do proletariado deveria associar o conhecimento enciclopédico como do trabalho fabril. Para os eficientistas norte-americanos John Franklin Bobbitt (1876-1956) e Ralph W. Tyler (1902-1994), a escola deveria responder às expectativas do crescimento econômico da sociedade, portanto, seu currículo responderia objetivamente à formação humana para essa demanda. Para Paulo Freire o currículo deveria ser o da autonomia, o da libertação do oprimido e o da esperança.

Podemos problematizar, assim como Thiesen (2017, p. 1319), que a utopia dessas pedagogias apresenta certa fixação por um “propósito último”, por uma convicção sobre a possibilidade de um lugar de chegada, um ponto final, ou de um “estado ideal”:

Como chegar ao homem livre, ao homem conhecimento, ao homem emancipado, à sociedade equânime? Qual prescrição curricular pode garantir uma formação individual e coletiva que, como ponto de partida, considere os princípios e os fundamentos a priori estabelecidos e como ponto de chegada expresse estes mesmos princípios e fundamentos convertidos na forma do comportamento humano esperado? Somente no nível da utopia essa totalidade se explicaria?

Tendo em vista também a discussão trazida por outros autores e autoras que têm nos sustentado até agora, como Larrosa (2019) e Thiesen (2017), podemos propor que, talvez

⁴⁰ A pansofia (*Panorthosia*) de John Amos Comenius (1592-1670) apresentava em seu projeto enciclopédico e universalista, resumidamente, o propósito de compilar todo o conhecimento humano, dispondo-o de tal forma que todas as pessoas tivessem acesso, independentemente das informações desejadas.

outro ponto que atravessa a docência decompondo-a seja também a própria formação docente. Consideramos que ela pode assumir um sentido de formatação, modelagem, enquadramento, do corpo docente dentro de uma específica orientação social, política, ideológica, que, à luz dos autores e autoras que temos estudado e discutido até aqui, parecem estar dentro de um campo de pensamento fundacionista, hegemônico. Em se considerando a axiomática capitalista que discutimos anteriormente, pensamos estar presentes na formação docente dispositivos que operam a partir dos movimentos exercidos por esse sistema econômico dominante.

Pensando na relação docente-discente, podemos propor a imagem de uma dança. Mas não aquela dançada pelos ratos do conto do *Flautista de Hamelin*. Falamos aqui de uma dança diferente, a qual se dá justamente na relação de quem ensina com quem aprende, uma dança que se desenrola de maneira amorosa e crítica e democrática e progressista e livre, levando ambas as partes envolvidas nesse processo a se colocarem em posição de abertura às experiências. Retomando a ideia de Spinoza (2013), podemos falar de um encontro fortuito de corpos, que geram paixões alegres, aumentando a potência de agir e compondo o corpo afetado. Não estamos falando de uma dança que tenha em seus passos processos como a memorização ou a pura e mera transmissão do conhecimento. Essa dança, na nossa perspectiva, pode ser construída nos tensionamentos entre ensinar e aprender, no encontro de corpos, entre quem ensina e quem aprende, entendendo que todos os corpos podem ensinar e aprender uns com os outros e com seus diferentes jeitos de ser e estar no mundo.

3.3 NOTAS SOBRE ALGUMAS POSSÍVEIS DOCÊNCIAS - OU NOTAS SOBRE O QUE PODE UM CORPO

Nos encaminhando para as linhas finais desta seção de nossa dissertação, seguindo em nosso intento de pensar um pouco sobre o processo de *enformamento* docente, gostaríamos de evocar o volume 1 da obra *Biopolítica, escola e resistência – infâncias para a formação de professores*, de organização de Lúcia Helena Pulino e Sylvio Gadelha, no qual temos algumas pistas sobre caminhos possíveis para a docência, seja no âmbito da formação, seja no da práxis dos professores e das professoras. Desejamos, neste momento, evocar a discussão proposta por Pulino (2012, p. 177), ao questionar, em seu texto, “como fazer com que as atividades de formação de professores constituam lugares de infância? Que sejam encontros abertos à novidade? Que os tirem de seu cotidiano-já-conhecido, automatizado?”. Em outras

palavras: como construir uma docência que não imponha o “controle do corpo” às crianças (e aos jovens e adultos).

A autora traz a escuta das vozes que emanam de lugares não hegemônicos dentro do universo da Educação como um caminho possível. Menos “psicologismos e pedagogês” e mais voz aos não referendados e validados pela instituição acadêmica. Falamos aqui de corpos errantes, nômades, singulares, num sentido de se constituírem como contra-hegemônicas. São vozes que, “sem terem sido nomeadas e legitimadas por instâncias acadêmicas, sem terem sido colocadas em gavetas epistemológicas e sem terem sido formatadas por uma metodologia rigorosa, possam ser nichos de surgimento do inusitado, do novo” (Pulino, 2012, p. 178).

A ideia que conduz essa linha de pensamento é a do encontro com a história e suas intensidades, sem concepções prévias, sem procurar enquadrar, encaixar, formatar a história escutada em algum recorte teórico, temático, epistemológico. Trata-se, no nosso entendimento, de escutar (e sentir em nossos corpos os atravessamentos) uma história no momento presente, sem entrar naquele comportamento de mecanismo dedutivo, caçador de problemas e idealizador de fórmulas de resolução que nós, professores e professoras, por vezes e de maneira quase que automática, passamos a reproduzir, como propõe a mesma autora no mesmo texto. Em outras palavras, podemos propor que Pulino nos está convidando a abrir nossos corpos às experiências do mundo (por uma via contra-hegemônica).

Ao sairmos de nosso lugar comum – e aqui podemos nos encontrar com a ideia do viajante de Kastrup (2001), viajamos para longe ao mesmo tempo em que voltamos a nós mesmos e, nesse processo, nos encontramos com o estranhamento, que, segundo Pulino (2012), é um estranhamento de si mesmo, que podemos propor, desterritorializado de nosso território conhecido. A autora nos alerta sobre os riscos de reproduzirmos mecanismos pré-concebidos de análise na busca de causas e soluções para encontrar a raiz do problema, a fim de resolvê-lo, atendendo, assim, ao pedido de socorro expresso na narrativa da mãe de José. Como outro caminho possível, Pulino (2012, p. 183) nos convida à recusa em cumprir protocolos:

Como estudiosos da Psicologia, é esperado que saibamos como decifrar o significado oculto por detrás dessa narrativa sobre fatos que, embora sucedam no tempo, não recebem nenhuma relação causal necessária. Olhar desde um lugar exterior, com a objetividade científica, é o que se espera de psicólogos. E é o que muitas vezes se faz.

E segue nos convidando a dar “o primeiro passo em direção à nossa proposta inicial: a recusa em cumprir o protocolo, em interpretar, ou explicar os fatos, preserva a narrativa um relato leigo. Lembrem-se que combinamos em deixar na estante nossos “Freuds” e “Vygotskys”?” (Pulino, 2012, p. 183). O convite da autora é parecido com o que temos feito ao longo da dissertação ao fabricarmos a figura-palhaça como intercessora de quem escreve estas linhas de pensamento: sair da normalidade, sair da lógica hegemônica, não nos sujeitarmos às estruturas que estão dadas (impostas, por vezes por meio da normalização/naturalização). É um convite a, assim como a figura-palhaça, entrarmos em cena a escutarmos o que o ambiente tem a nos proporcionar, a viver aquela experiência no momento presente, sem ancoragem no passado e despreocupados com o futuro, sem tentar controlar nossos corpos e os que ocupam esse tempo-espaço que é a aula. É um movimento de escape a modelos de pensamento representacionais. Ao trazer em seu texto um relato de uma criança que tem apresentado diversos problemas atitudinais na escola, a autora propõe que, ao invés de encaixar o corpo da criança em “caixinhas” conceituais, quase que rotulando-a, a gente procure enxergar as singularidades e as possibilidades daquele e para aquele corpo:

O procedimento científico, ou aquele que os especialistas - psicólogos e pedagogos - vimos aconselhando a essa e outras professoras a adotarem, constaria de um processo investigativo, consultando a família para verificar se está acontecendo algo diferente com ele nas relações com os pais ou irmão. Também temos sugerido que, em casos como este, se investiguem as relações dele com os colegas, ou se converse com ele próprio, ou que se observem com cuidado o cotidiano deste menino, suas relações, seu discurso.

Retomando o convite da autora, um possível para abordar o caso do garotinho seria:

Aqui, porém, estamos subvertendo isso. Queremos que essas ocorrências anômalas, como se costuma considerá-las, ao invés de levarem prontamente a encaminhamentos para resolvê-las, possam ecoar em nossos ouvidos como algo estranho, que rompa o curso (tido como) normal (dentro da norma estabelecida) do cotidiano da escola. Algo que quebre as expectativas anteriores que vinham tendo sobre este garoto, a respeito de seu aproveitamento na escola, e no tocante à maneira como a professora e os colegas o têm acolhido e com ele se relacionando (Pulino, 2012, p. 183).

Na proposição dessa autora, somos, então, convidados a sair de uma posição de “professor curador”, uma figura quase onipotente, capaz de encontrar as “raízes promotoras do mal que afligem seus alunos”, reprodutora de fórmulas, preceitos, metodologias, práticas que, ancoradas na psicologia e na pedagogia tradicionais, são capazes de “resolver toda a sorte de problemas” no cotidiano escolar. Em um modelo de docência como o criticado por

Pulino (2012), quanto mais tempo de docência e experiência têm o docente, mais ele passa a acreditar (e validar) que é capaz de resolver toda e qualquer sorte de problema que possa ocorrer na sua esfera de atuação. Em um modelo desenvolvimentista de docência, o qual temos problematizado, essa linearidade causal de raciocínio e caracterização da docência pode ser bastante comum.

Retomando o convite de Pulino (2012), parece tratar-se, portanto, de que suspendamos provisoriamente nossas ideias pré-estabelecidas com a intenção não de solucionar seus problemas, mas de acolher sua singularidade, em sua diferença, entendendo-o não somente como ser determinado, mas como uma pessoa criativa, em movimento constante de construção de si. O que pode um corpo? É sair de uma posição determinista para pensarmos o possível da singularidade em sua diferença. De certa maneira, podemos considerar que, ao não invalidar a singularidade da diferença, estamos nos propondo a romper padrões e formatações prévias. Isso porque:

[...] ao tentarmos assumir essa situação em sua singularidade, sem tentar quebrá-la em análises psicológicas, ao vivenciá-la como um acontecimento, vamos poder voltar nossa atenção para nós mesmos, como que nos deparamos com o inusitado, como aquilo que não é comum, não é igual, não é o esperado, em nossa prática cotidiana. E isso nos faz olhar para nós mesmos em nossa diferença, em nossa singularidade, com nossos limites e possibilidades. O que estamos fazendo aqui, em nossas salas de aula, com nossos livros, nossas técnicas? O que é educar afinal? Certamente, não é um processo que se aplique a todas as pessoas, de forma padronizada. Nem que se aplique sempre da mesma maneira para a mesma pessoa (Pulino, 2012, p. 184).

Tomados pelo desejo de pensar caminhos possíveis para criarmos outras maneiras de ser e estar no mundo, em nossas docências, escapando de modelos representacionais de atuação, é que adentramos ao picadeiro (ou a rua, a praça, o parque, o palco, a arena etc.) e convidamos a figura-palhaça, o intercessor deste professor e pesquisador e palhaço que aqui escreve, para um encontro.

4 E A FIGURA-PALHAÇA, O QUE É? UM INTERCESSOR POSSÍVEL



*Uma pirueta
Duas piruetas
Bravo, bravo
Superpiruetas
Ultrapiruetas
Bravo, bravo
Salta sobre a arquibancada
E tomba de nariz
Que a moçada
Vai pedir bis
Que a moçada
Vai pedir bis
(PIRUETAS, 1981)*

Há algum tempo, em certa ocasião, Oswaldo Barroso (1996, p. 3) indagou em uma de suas obras: “Quem são esses homens de tez encardida e passos graciosos? Quem são esses magos de magras figuras e riso na boca? Quem são esses reis sem níquel no bolso, mas fartos de festa? Deviam se maldizer e dançam?”. A surpresa de Oswaldo Barroso talvez esteja no fato de que, ao se encontrarem sem níqueis no bolso, de barrigas vazias, marcados pela magreza, o convencionalmente esperado não fosse que se reagisse dançando, brincando, rindo.

Nas linhas que se seguem, nossa intenção é, primeiramente, pensar um pouco sobre esse conceito que já apresentamos linhas atrás, mas ainda não discutimos: o intercessor. Uma vez cumprida essa etapa – que julgamos importantíssima para nosso intento reflexivo ao longo desta dissertação – procuraremos dar contorno a essa figura que, mesmo sem níquel no bolso, encardido, marginalizado, segue farta de festa, com riso na boca, a figura-palhaça, como intercessor.

O que seu corpo pode?

(18 de março de 2022)

Às quartas-feiras, minha primeira aula acontece com a turma do 3º ano AK (AK são as iniciais da professora de sala), às 14h. Estávamos, na ocasião daquele dia 18 de março, investigando as possibilidades de interação entre o corpo e o material corda, como um movimento dentro do projeto didático “Brinquedos” que orientava nossos encontros semanais.

O ritual de aula naquele dia foi o mesmo de quase sempre: busquei as crianças na sala, fomos em grupo (não em fila) para a quadra. Algumas crianças correram na frente. Outras ficaram ali ao meu redor, comentando em tom de censura e incredulidade a desobediência dos colegas que “nem te esperaram e saíram correndo feito loucos na sua frente, Diogo”. Muitas semióticas pareciam estar operando e em jogo ali.

Chegando à quadra, outra semiótica: crianças já formando a tradicional roda, alusão à *Ágora*, na qual suposta e bem intencionalmente, todos se olham, se ouvem (mas não necessariamente se enxergam e se escutam). No centro da roda, uma caixa. Dentro da caixa, cordas. De diferentes tipos, espessuras, comprimentos, cores, materiais. Às crianças, disse: "hoje vamos trabalhar com o material corda. Quero ver tudo o que vocês sabem fazer com elas".

As crianças rapidamente correram em direção à caixa para apanhar uma corda para si. E aí aconteceram alguns encontros... Algumas crianças pulavam corda sozinhas, batendo a corda para si mesmas, para frente, para trás. Outras corriam com a corda, atentas aos movimentos que a corda produzia, reverberando, de alguma maneira, os movimentos de seus próprios corpos, uma espécie de impressão na corda de si próprios em movimento. Ao fundo, duas crianças organizaram uma fila para que as demais entrassem na corda que elas duas próprias batiam enquanto cantavam uma música de escolha de quem entrava para pular. Uma imagem bastante fidedigna de como eu próprio conduzo algumas aulas nas quais brincamos com aquele material ao som de canções tradicionais de pular corda. E mais uma semiótica se materializava ali: "vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!", dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira.

Eis que, em meio ao "senhoras e senhores, dá uma rodadinha, e vá pro olho da rua", uma criança vem, com uma corda nas mãos e me pergunta: "Diogo, o que é pra fazer com essa corda?". Quase que instintivamente, de improviso, palhaço que vê/ouve uma interjeição de um corpo na plateia na terceira fila, respondi: "Pra você brincar um pouco. Vê tudo que seu corpo consegue fazer com essa corda. O que seu corpo pode com essa corda?".

"Me enforcar!". "Se enforcar?".

Há infinitas coisas que um corpo pode (inclusive, se enforcar, seguir algumas semióticas já dadas, cristalizadas, fissurar outras, criar, produzir). O processo de produção da investigação dessas possibilidades parece acontecer mais livre e potentemente, criativamente, afetada de alegria, de desejo, emanando de quem produz, investiga, pesquisa, mais num movimento de fluxo eu-mundo que num movimento mundo-eu.

Talvez uma semiótica (dominante) ali possa ter sido fissurada.

Uma aula com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental I cujo tema é a exploração do material corda. Não houve proposição do que fazer. Nem instruções diretivas (impositivas) do que fazer ou de como fazer. O que é uma corda? Pra que serve? Como utilizá-la? "Olhem, façam assim!", "Olhem, façam assado". Não foi nessa chave que esse acontecimento que narramos na crônica aconteceu. Pensamos que um docente atravessado por seu intercessor, de certa maneira, acessou determinados signos e, violentado por eles, criou. O pensamento entrou em movimento. As semióticas consideradas dominantes, hegemônicas, ou, em linguagem popular, "as de sempre" daquilo que um corpo usualmente faz com a corda, aparentemente foram fissuradas. Nenhum modelo foi posto em prática. Não teve nenhum

“controla esse corpo”. Uma pergunta de uma criança, quem sabe em busca de uma resposta do que ela deveria fazer, disparou uma produção de pensamento. Nesta experiência que narramos ao longo das linhas desta dissertação, temos apresentado as andanças de um docente que também é palhaço e que tem nessa figura um intercessor possível que, por vezes, lhe possibilita o movimento de desterritorialização⁴¹. É a respeito desse conceito-chave de nossa pesquisa, o intercessor, de que trata esta seção.

Primeiramente, é importante frisarmos que, ao lermos a obra de Deleuze, fica difícil encontrar definições acerca dos conceitos por ele criados. Isso pode ser explicado pelo “campo problemático que envolve a definição” como propõe Silva (2016, p. 29). Mais do que apresentar contornos fechados, respostas, Deleuze nos oferece algumas pistas acerca de seus conceitos, nos convidando a nos encontrar com a multiplicidade em torno de seu pensamento. Seria, como já afirmamos anteriormente, um tanto paradoxal, tendo Deleuze e Guattari como inspiração, buscar definições dentro da filosofia da diferença. Fazê-lo se assemelha mais a uma lógica de pensamento arborescente que rizomática. A esse respeito, nos somamos à Silva (2016, pp. 29-30) ao propor que “suspeita-se que, em função de Deleuze não acreditar em concepções fechadas, o que implicaria dizer limitadas, ele não determina de forma definitiva seus conceitos, mas, em contrapartida, reúne significados, circunda possibilidades e aponta relações”. Assim, ao pensarmos o conceito de signo para Deleuze, vemos que:

À vista disto, não se pode dizer que o signo é isso ou aquilo, de modo preciso. Forma-se o entendimento do conceito de signo a partir de um conjunto de colocações de Deleuze, alinhavando-se, assim, uma definição. Ou seja, ao se questionar “o que seria o signo, para Deleuze?”, não há respostas precisas, mas há pistas (Silva, 2016, p. 30).

A respeito dos signos, retomando *Proust e os signos*, vemos Deleuze (2006) faz uma leitura da obra de Marcel Proust *Em busca do tempo perdido*. Nela está expresso o movimento de aprendizado de um homem de letras, na medida em que é apresentado como a exploração dos diferentes signos (organizados em círculos que se cruzam e se encontram em certos pontos). A partir dessa interpretação, Deleuze (op. cit.) elabora uma tipologia de signos em que cada tipo, segundo ele, constitui um mundo. O filósofo não necessariamente se debruça sobre o tema da educação, mas produziu algumas linhas de pensamento acerca da aprendizagem. Para ele, se cada tipo de signo constitui um mundo, temos a seguinte tipologia: signos mundanos, amorosos, materiais e artísticos.

⁴¹ Achamos necessário antecipar aqui que o movimento de desterritorialização não acontece de maneira premeditada ou possível de ser controlada, manipulada. Ele apenas acontece nos fluxos das linhas de fuga.

Sem a intenção de nos alongarmos demais nessa conceituação, podemos, de maneira sintética pensar que os signos da mundanidade são aqueles que não remetem a nenhuma outra coisa, significação transcendente ou conteúdo ideal. São signos que usurparam o suposto valor de seu sentido. Dessa maneira, a mundanidade, do ponto de vista das ações, para Deleuze (op. cit.), é decepcionante e cruel, a partir das lentes do pensamento, estúpida. Todavia, mesmo diante dessa estupidez, esses não são signos desprezíveis. Sem eles não há aprendizagem. Deleuze (op. cit.) nos mostra que apesar do seu aspecto estereotipado e da sua vacuidade se o aprendiz não passasse por eles, o aprendizado seria imperfeito ou até mesmo impossível. Passar por esses signos é um *jogo necessário*. Destaca-se nesse jogo aquele(s) que consegue(m) interpretar tais signos. E, para tanto, faz-se necessário estarmos, na mundanidade, em tensão com tais signos, é assim que nos tornamos capazes de interpretar expressões emitidas pelas faces e gestos de quem nos rodeia.

Em um segundo círculo encontram-se os signos amorosos. Para Deleuze (op. cit.), apaixonar-se é um movimento de individualizar alguém pelos signos que traz consigo ou emite. É, então, tornar-se sensível e apreender esses signos. Em Deleuze (1987, p. 7) vemos que “o pluralismo do amor não diz respeito apenas à multiplicidade dos seres amados, mas também à multiplicidade das almas ou dos mundos contidos em cada um deles. Amar é procurar explicar, desenvolver esses mundos desconhecidos que permanecem envolvidos no amado”. Pensando no tema da aprendizagem, mesmo considerando que “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender, que amores tornam alguém bom em latim” (Deleuze, 1987, p. 237), segundo o autor, para aprendermos, é necessário o encontro com signos que nos tirem a paz, tal qual quando nos apaixonamos, quando nos encontramos com a coisa amada. Não há um caminho único, um modo único pelo qual se aprende, mas o filósofo francês nos apresenta a ideia da importância, para o aprendizado, deste encontro amoroso com os signos.

Sobre os signos sensíveis, das impressões ou das qualidades sensíveis. Para Deleuze (op. cit.) uma qualidade sensível é aquela que proporciona algo como uma alegria estranha e ao mesmo tempo que transmite algo de uma necessidade imprescindível. A partir do momento em que a experimentamos, tal qualidade não se constitui mais como uma propriedade do objeto que a possui no momento, ela passa a configurar-se como o signo de um objeto completamente diferente que devemos buscar decifrar por meio de um esforço, este sempre sujeito ao fracasso. Retomando a obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*, podemos compreender essa tipologia de signos na passagem em que o personagem protagonista está a tomar uma xícara de chá com bolacha. A experiência sensível gustativa, o encontro do paladar com o chá e com a bolacha, fazem emergir a cidade em que nos tempos de outrora o

protagonista viveu, indivíduos que viviam ali também, ou mesmo lugares distintos da cidade. Contudo, nessas lembranças o protagonista não encontrou a razão para a alegria que sentia naquele encontro paladar-chá-bolacha, algo faltava naqueles signos sensíveis. É aqui que se inscreve a compreensão deleuziana que nos diz que mesmo bem interpretadas, as qualidades sensíveis ou as impressões não são, em si mesmas, signos suficientes, garantindo por si só, algo. Mas, mesmo assim, tais signos são verídicos, provocam uma sensação de alegria incomum, são signos plenos, afirmativos e alegres.

Por fim, chegamos aos signos artísticos, que, para efeito da consideração que nos move neste momento da dissertação, são os que mais nos importam nesse momento. Até agora as tipologias de signos com as quais nos encontramos a partir de Deleuze (2006), mundanos, amorosos e sensíveis, trazem em si um caráter material. Isto é, por meio da materialidade presente neles próprios, não são suficientes para expressar o que se passa no espírito. Contudo, ainda assim são imprescindíveis para despertar em nós uma força adormecida, o pensamento. Para Deleuze (op. cit.) somente uma tipologia de signo pode ser considerada espiritual: os signos artísticos, que constituem um quarto mundo. Os signos artísticos são espirituais porque, segundo o filósofo francês, os signos da arte nos mostram que a busca por sentido ao nos encontrarmos com um signo não se dá no contato com a esfera material, tampouco com as reminiscências que tais materialidades remetem. O movimento no caso dos signos artísticos se dá no contato direto com “o” si mesmo. Mesmo considerando que os signos artísticos possam emergir de uma matéria, uma poesia, um livro, uma pintura, uma escultura, uma canção, um instrumento musical, a matéria, não passa de uma imagem espacial do signo artístico. Falamos, a partir dos exemplos citados, portanto, de uma matéria diferenciada que, por refratar um mundo original, é espiritual. Segundo a proposição deleuziana, os signos artísticos não precisam ser explicados, como os demais signos.

Para alinhavarmos o conceito de intercessor, essencial para nossa pesquisa, nos inspiramos nas pistas com as quais Deleuze e Guattari nos presenteiam e, em nosso fortuito encontro com Silva (2016, p. 30), vemos que é importante compreendermos o fato de que “os signos são infinitos”. Para Deleuze, “a classificação dos signos é infinita, antes de mais nada porque há uma infinidade de classificações” (1987, p. 87). Segundo Nascimento (2012), eles configuram um conceito aberto e movente. Para Silva (2016, p. 30) "um sintoma, uma faísca, ou como um prenúncio de algo que pode instigar, ou ainda como algo que deixa rastros de dúvidas, reticências. Enfim, como algo que, de certo modo, faz pensar".

Em Deleuze e Guattari e sua construção de conceitos, podemos pensar que os signos são objetos. A partir dessa afirmação é que problematizamos essa questão, como propõe Silva (2016, p. 30): “que tipo de objeto material são os signos, se a arte pode ser imaterial? Entende-se que Deleuze utiliza objeto como um termo acessível no sentido de agente, motivo ou causa, que não necessariamente remeteria a um significado material”. Nesse sentido, não parece haver contradição, uma vez que os signos são, nessa perspectiva, possibilidades (materiais ou imateriais) de um aprendizado que é movimento, que se dá na temporalidade. Aqui nos encontramos com um elemento indispensável ao signo: “O tempo é sempre necessário para a interpretação de um signo, o tempo é sempre o de uma interpretação, isto é, de um desenvolvimento” (Deleuze, 1987, p. 85).

Nesse sentido, apoiados em Silva (2016) e Deleuze (2006), sugerimos que pensar o que o signo traz é um movimento. É seguir suas pistas, trilhar seus caminhos. Esse movimento em direção ao que ele acena requer tempo. Silva (2016, p. 31) afirma que, no encontro com os signos, a atitude de permitir-se, abrir-se aos possíveis, é um movimento, uma atitude de destaque:

[...] a quantidade de tempo que se demanda para lidar com o signo depende, mais uma vez, do sujeito”. Não se pode restringir a realização de perceptos e afectos⁴² a determinado espaço de tempo simplesmente pelo fato de que não se sabe como se pode ser atingido pela leitura. Por isso, destaca-se que está em jogo uma atitude para com os signos: permitir-se.

Nesse movimento de nos permitir e sermos afetados, atravessados e transformados pelos signos, pensemos na imagem de uma embarcação que, para navegar, tem como referência a luz de um farol no horizonte: não podemos precisar previamente as condições das águas, a profundidade do mar, o tamanho das ondas, tampouco se o céu seguirá aberto e sem nuvens, menos ainda a condição dos ventos. Mas, ao navegar, vivendo e experienciando o movimento em si, vamos decifrando as pistas que nos são oferecidas e passamos a aprender, nesse tempo, a lidar com as condições que vão se apresentando diante de nosso navegar. Por mais que saibamos manejar o barco, fazer sua gestão, manusear e controlar todos os seus

⁴² Acerca dos afectos e perceptos, nos inspiremos no exemplo do artista e sua produção de que o próprio Deleuze lança mão: nas mais diferentes artes, o artista é quem apresenta, inventa e cria os afetos em relação às perspectivas que eles nos dão. Ao nos encontrarmos com sua produção somos afetados e nos transformamos através da produção de suas obras (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227), “as sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Nesse sentido, os perceptos não são percepções e os afetos não são sentimentos ou afecções, mas devires não humanos: “A sensação não se realiza no material, sem que o material entre inteiramente na sensação, no percepto ou no afecto. Toda matéria se torna expressiva” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 217). Em síntese, para os autores, independentemente da produção artística e sua obra, a expressão se dá por meio de sensações.

equipamentos e procedimentos de navegação, somente quando nos abrimos ao encontro com o mar, com as ondas (ou a ausência delas), com o clima, com os ventos (ou a ausência deles) é que o movimento de navegação se dá. E, abertos a essa atitude de nos permitir, precisamos também nos tornar sensíveis a eles: “para se lidar com os signos, é preciso tornar-se sensível a eles, o que significa estar atento aos sinais que eles emitem” (Silva, 2016, p. 31).

A esse respeito chamamos atenção para o alerta acerca de um procedimento indispensável para o qual Deleuze (1987, p. 23) chama ao alerta: “em primeiro lugar, é preciso sentir o efeito violento de um signo, e que o pensamento seja como que forçado a procurar o sentido do signo”. Isso porque:

precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. Nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos; e se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já estava presente no signo, em estado envolvido e enrolado, no estado obscuro daquilo que força a pensar. Só procuramos a verdade no tempo, coagidos e forçados. (Deleuze, 1987, p. 96)

Este trecho nos oferece pistas bastante potentes acerca do conceito de signo. Retomando a imagem da navegação, seguindo a luz do farol no horizonte, podemos adicionar alguns elementos a ela a partir do que Deleuze (2006) nos oferece como pensamento. Por exemplo: “é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele [o signo] faz pensar”. Ou seja, o signo nos leva além, a partir de um efeito casual, da ordem da imprevisibilidade, assim como as mudanças de vento exercendo ou não força nas velas da embarcação que nos atravessam no nosso movimento de navegar. Esses elementos se dão em um encontro (nosso, ao navegar, nos encontrando com o mar, as suas condições, o clima, os ventos etc.), e isso já remete à questão do imponderável, que caracteriza também o conceito de signo.

Outro exemplo que julgamos importante mencionar: “nem existem significações explícitas nem ideias claras, só existem sentidos implicados nos signos”. Isso quer dizer que podemos pressupor que o signo habita um território muito particular e, por essa razão, suas características não se vinculam à esfera da objetividade e da lucidez. O signo está relacionado à criação, “gênese do ato de pensar no próprio pensamento”, tirando o indivíduo de seu estado natural de estupor, de possibilidades somente abstratas. Ao sermos violentados pelo signo,

entramos em movimento de criação, de gênese de pensamento. E, “se o pensamento tem o poder de explicar o signo, de desenvolvê-lo em uma ideia, é porque a ideia já estava presente no signo”, ou seja, retornando à Silva (2016, p. 31), “se há um disparador de perceptos e afectos para o signo, há também nesse processo uma vontade implícita, e talvez até desconhecida, de percorrê-lo. Contudo, está em jogo uma subjetividade latente que se encaminha ao que leva a pensar”.

Falamos, até o momento, dos signos e de sua potencialidade de, no encontro, violentar o corpo, colocando-o em movimento, tirando-o do estado de estupor, possibilitando a gênese de pensamento. Talvez seja nesse movimento de violência pelos signos que o questionamento “o que pode seu corpo [com essa corda]?” aconteça. Considerando esses elementos, com a intenção de continuar nosso movimento de reflexão, trazemos à cena o conceito de intercessor.

Deleuze e Guattari (1992, p. 31-32) apresentam como o fato de que “cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes”; nesse sentido, há a defesa da ideia, por parte dos filósofos, de que todo conceito se vincula a uma heterogênese, uma vez que possui “uma ordenação de seus componentes por zonas de vizinhança”. Falamos aqui do conceito de intercessor. Para pensar, por exemplo, os signos que acontecem em nosso encontro com uma obra literária, é necessário que exista/existisse uma ação de escrever de quem produziu o texto, a obra. Machado de Assis poderia se constituir, dessa maneira, como um intercessor para o leitor que lê seus livros, já que coloca possibilidades a eles por meio do romance.

Contudo, ainda acerca desse exemplo e desse conceito em si, cabe uma ressalva. Um intercessor não o é porque quer. Veremos adiante que ele pode ser fabricado, permitido pelo indivíduo, envolvendo uma permissão que torna algo (ou alguém) um intercessor. Todavia, há outros percursos possíveis, por meio do imponderável do acaso, não pré-concebido, pré-estabelecido, de antemão. O intercessor pode ser escolhido/permitido por outra via, que envolve acontecimento, atravessamento, para daí a permissão, mesmo que muito rapidamente, para que um intercessor seja escolhido. Silva (2016, pp. 34-35) nos ajuda nessa compreensão:

Ninguém é intercessor de ninguém porque quer. Tal conceito não é dessa ordem. Essa indicação precisa vir do sujeito que faz de alguém ou de algo seu intercessor. No entanto, tal designação é relativa e necessita ser problematizada porque há outra possibilidade de o intercessor se dar. Ressalta-se que nem sempre essa escolha do sujeito é acionada por uma vontade preestabelecida, pois pode haver também o fator do imponderável. Por esse viés, não se trata tanto de um apontamento consciente, requerido de antemão. O intercessor pode ser escolhido de outro modo pelo sujeito, estando este mais despreparado e não sendo esta escolha uma demanda [...]. De

qualquer modo, destaca-se que há uma permissão, mesmo que mínima e muito rápida, do sujeito para isso, pois, ainda assim, o intercessor é escolhido. Porém, escolhido não no sentido de que o sujeito controle isso, mas em função de que ele foi atravessado, afetado pelo intercessor.

Para ilustrar essa problematização a autora se utiliza de uma bela imagem:

É o caso de algo que toma o sujeito de repente, como um acontecimento inesperado, que ele aceita como uma intervenção e aí está dado o intercessor. Se o sujeito, passando por algum lugar, ouve versos de uma poesia e esses versos o afetam, é como se ele aceitasse o poeta como seu intercessor, não sendo uma escolha a priori, mas ao acaso. (Silva, 2016, p. 35)

À luz das contribuições de Silva (2016), a partir das proposições de Deleuze (1992), podemos concluir que o intercessor pode, então, ser tanto evocado pelo sujeito quanto se dar também de maneira imprevisível. Assim, pressupor a possibilidade de escolha do intercessor implica o indivíduo em um jogo de vontade que pode ou não estar vinculado a uma evidência de experiência (Silva, 2016).

No trabalho de Vasconcellos (2005) vemos pontos de encontro com as ideias discutidas por Silva (2016) a respeito do signo e de sua violência sobre o corpo como acontecimento movente que rompe o estado de natural estupor. De partida, para Vasconcellos (2005, p. 1220), a filosofia de Gilles Deleuze traz em si um esforço crítico de superação de um pensamento dogmático: “a reversão dessa imagem dogmática do pensamento é para Deleuze a tarefa da filosofia”. Segundo o pesquisador, Gilles Deleuze se dedicou a pensar de maneira não dogmática, livre de moralismos, construindo conceitos libertos de uma roupagem bastante hegemônica e tradicional de filosofia racionalista. Vemos que há um reforço da ideia de que o pensamento por si só não se cria espontaneamente, ele é atravessado por forças que dele se apoderam, tirando-o de uma imobilidade:

Em *Proust e os signos*, Deleuze analisa o tema do tempo na *Recherche du temps perdu* e apresenta a imagem dogmática do pensamento como uma imagem racionalista da filosofia. Essa imagem racionalista, que como já dissemos pode também ser chamada de moral e representativa, é constituída de pressupostos, os quais retomam o que Deleuze já havia trabalhado em Nietzsche e a filosofia [...] À imagem racionalista da filosofia, Proust, na leitura deleuziana, contrapõe uma nova imagem do pensamento, que terá como maior característica a relação entre as forças externas que fazem o pensamento sair de sua imobilidade, provocando encontros, intercessões. (Vasconcellos, 2005, p. 1.220)

Vasconcellos (2005, p. 1220) afirma, a partir de seu estudo minucioso da obra e do pensamento de Gilles Deleuze, que “os encontros têm como objeto o signo”. Como já havíamos visto anteriormente, há algo que movimenta e possibilita essa gênese proposta por

Deleuze; afinal, “o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural” (Deleuze, 1987, p. 96). Deve acontecer algo que gere esse movimento de gênese, de criação do ato de pensar o pensamento. Para Vasconcellos (2005), assim como para Silva (2016) e Deleuze (2006), essa gênese se dá por meio de uma violência sobre o pensamento, tirando-lhe do estado de estupor, rompendo a passividade, possibilitando, então, essa própria gênese de que Deleuze (2006) nos fala, conforme explica Vasconcellos (2005, p. 1.220):

Essa gênese deve implicar alguma coisa que viole o pensamento, que o retire de seu natural estupor, de sua imobilidade, de suas abstrações. Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos.

Apoiados ainda nas ideias de Vasconcellos (2005), propomos uma breve síntese do que vem a ser essa linha de fuga em relação ao pensamento dogmático expresso na filosofia de Deleuze:

Como vimos, Deleuze alerta-nos para a existência de uma imagem do pensamento que é pré-filosófica e natural, tirada do elemento do senso comum. Essa imagem, que está em afinidade com o verdadeiro, pressupõe que nós já pensamos, isto é, que nada precisamos fazer para pensar, basta nos abriremos aos problemas para que as soluções venham a aparecer, livre e espontaneamente; esta é a imagem moral ou dogmática do pensamento. (Vasconcellos, 2005, p. 1.221)

Reforçando a concepção de contraposição à imagem moral e/ou dogmática do pensamento, Gilles Deleuze (1988, pp. 218-219) tece algumas linhas de pensamento:

Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. Pouco importa, então, que a filosofia comece pelo objeto ou pelo sujeito, pelo ser ou pelo ente, enquanto o pensamento permanecer submetido a esta imagem que já prejulga tudo, tanto a distribuição do objeto e do sujeito quanto do ser e do ente. Podemos denominar esta imagem do pensamento de imagem dogmática ou ortodoxa, imagem moral.

Nessa direção e sentido, podemos pensar, então, como já temos ensaiado em sessões anteriores deste trabalho, a ideia de que, por vezes, a docência não tem se constituído como produtora, mas como reprodutora. Vinculada e, mais, submetida, a uma lógica, um jeito-de-ser, jeito-de-fazer hegemônico (moralista, dogmático), podemos pensar uma docência que não cria, que não produz, mas que segue reproduzindo. Uma vez que consideremos que o

pensamento esteja submetido a uma imagem prejudgada, não resta muita escapatória, o pensamento está submetido a uma imagem dogmática e/ou moralista e/ou ortodoxa.

Retomemos a crônica que abre esta seção. O que pode um corpo? Um corpo aberto às experiências do mundo, tal qual um andarilho ermitão, um viajante, se encontra e é violentado pelos signos. É colocado em movimento. É despertado de um estado ortodoxo de imobilidade. Algo que acontece, atravessa e violenta o corpo, levando o professor a perguntar a seu aluno “o que seu corpo pode com esta corda?”, já que cada corpo pode algo. Aqui, professor sai de um estado de imobilidade racionalista de, quem sabe, impor, demonstrar, exigir que o aluno fizesse “x, y ou z” com a corda, segundo modelos de desenvolvimento motor ou qualquer outra coisa que o valha, para uma outra coisa. Aposta na criação de cada corpo. Certamente não há um jeito único de um corpo interagir com uma corda. Assim como não há um jeito único pelo qual um corpo aprende, por exemplo, a pular corda. Tampouco, pular corda seja a única possibilidade de interação entre um corpo e uma corda. Mas, ao mesmo tempo, podemos pensar que há semióticas dominantes que, a seu modo, privilegiam o pular corda como atividade alvo da interação entre corpo infantil e corda: “*Vamos, gente! Quem quiser pular corda entra na fila e já vai pensando na música que vai escolher!*”, dizia, em tom professoral, uma das crianças organizadoras da brincadeira”.

Em um cenário alternativo, o professor, seguindo, quem sabe, alguma cartilha didático-pedagógica psicomotricista qualquer, poderia criar uma sequência de exercícios a fim de que as crianças desenvolvessem habilidades de manuseio da corda, ou de ritmo para saberem o momento mais adequado de saltar por sobre a corda que gira em torno de seu corpo, por exemplo. Reiteramos que não nos opomos ao seguimento de receitas, à reprodução de modelos. Entendemos que há docências felizes atuando dessa maneira. Mas nos parece potente a não tentativa de homogeneização das experiências possíveis na interação corpo-corda. Um corpo pode muitas coisas com uma corda, inclusive “se enforcar”. O horizonte de possíveis é muito largo quando não se enforma a experiência. Tal qual a figura-palhaça em cena, aberta para ser afetada pelos signos que emergem de seu auditório, naquele espaço-tempo, como um viajante num país estrangeiro, a docência parece ter potencializado a fissura de algumas semióticas dominantes ou mesmo esperadas naquele cenário dado daquela aula, cujo tema era a exploração do material corda por crianças de um terceiro ano do Ensino Fundamental I.

Retornando ao pensamento de Deleuze, temos em Vasconcellos (2005) algumas pistas de linhas possíveis de fissura dessa imobilidade dogmática (e ortodoxa e moralista), processo esse que é violento, afinal, sem essa violência do pensamento, ele permanece estuporado:

Em toda a sua obra, Deleuze faz fulgurar o tema da imagem do pensamento e as possibilidades para o exercício do pensar. A tarefa da filosofia, de toda a filosofia do porvir, deve ser aquela de colocar movimento no pensamento, retirá-lo de sua imobilidade, que nada mais é que romper os pressupostos da representação e diluir seus principais elementos. Pensar é garantir ao pensamento sua possibilidade mais radical: criar conceitos. Conceitos que possam, ancorados em um plano de imanência, fazer alianças com o extrafilosófico e produzir uma violenta onda de forças que nos faça pensar. (Vasconcellos, 2005, p. 1.222)

Pensar é violento. É violento porque fissa e fractaliza e rompe e irrompe e coloca em movimento e cria e e e... é esse movimento que nos permite escapar das respostas prontas ao sermos questionados sobre o que fazer com uma corda, por exemplo. Segundo Deleuze (1988, p. 230), pensar não é algo dócil, pelo contrário:

Na verdade, os conceitos designam tão-somente possibilidades. Falta-lhes uma garra, que seria a da necessidade absoluta, isto é, de uma violência original feita ao pensamento, de uma estranheza, de uma inimizade, a única a tirá-lo de seu estupor natural ou de sua eterna possibilidade: tanto quanto só há pensamento involuntário, suscitado, coagido no pensamento, com mais forte razão é absolutamente necessário que ele nasça, por arrombamento, do fortuito no mundo. O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar.

Vasconcellos (2005, p. 1223) propõe que, além do problema da imagem do pensamento, como vimos discutido nas linhas anteriores, é necessário pensarmos o conceito de intercessor, pois “[...] sem os intercessores não há criação. Sem eles não há pensamento”. Em Deleuze (1988, p. 156), vemos que:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. 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 fabricar⁴³ seus próprios intercessores.

Seguindo apoiados em Vasconcellos (2005, p. 1223), vemos que o conceito de intercessor não é facilmente acessado na obra de Deleuze, uma vez que “única referência explícita se encontra no trecho desta entrevista retrocitada, considero essa noção fundamental

⁴³ Não defendemos a ideia de um modelo de intercessor a ser seguido. Isso porque uma leitura atenta da proposição de Gilles Deleuze mostra que o intercessor é fabricado pelo indivíduo. Assim, a figura-palhaça, na escrita desta dissertação, é o intercessor de quem escreve e só. Narramos ao longo do texto uma experiência de um professor que tem na figura-palhaça seu intercessor, sem buscar universalizar a figura-palhaça como um intercessor modelo ou algo do tipo.

para dar conta do método e do pensamento deleuziano”. Como propõe o autor, podemos pensar nos intercessores no plano da imanência da filosofia deleuziana como conceito:

Minha intenção é mostrar que, na verdade, os intercessores atuam no plano de imanência da filosofia deleuziana como um conceito, isto é, eles são o que propicia condições de resolução do problema colocado: a imagem do pensamento. Não se trata de dizer que os intercessores são apenas alianças, encontros, apesar de eles constituírem-se enquanto tais, mas de mostrar sua importância (Vasconcellos, 2005, p. 1.223).

Podemos pensar também no intercessor como um conceito no plano de imanência porque, como propõe Vasconcellos (2005), para Deleuze, um conceito pode ser determinado (definido, contornado) a partir de cinco qualidades – multiplicidade de elementos que compõem o conceito; devir do conceito em seu plano de imanência; a coincidência, condensação, ou acumulações dos próprios componentes do conceito; o plano sobre o qual o conceito opera (a partir das condições que o problema impõe sobre o próprio conceito); e o fato de o conceito não ser uma enunciação. Vemos, a partir da análise propositiva do autor em questão, que o conceito é:

[...] a ferramenta do filosofar, o instrumento da filosofia, estando esses dados presentes em seus três elementos: no plano de imanência, que é seu hábitat, em suas personificações conceituais (os personagens conceituais), que já não são mais pré-filosóficos como o plano de imanência, mas pró-filosóficos, e nos próprios conceitos. (Vasconcellos, 2005, p. 1.224)

Segundo o pesquisador, os intercessores se constituem “em um conceito da filosofia de Gilles Deleuze, um dos mais poderosos conceitos do pensamento deleuziano” (Vasconcellos, 2005, p. 1224). Um conceito que, segundo o mesmo autor, “somente se manifesta de modo plural: tratam-se sempre de intercessores a forçar o pensamento a sair de sua imobilidade”. O autor segue em sua reflexão acerca dos intercessores:

Quando Deleuze se propôs a discutir com saberes não estritamente filosóficos, o que estava em jogo eram questões e problemas de orientação filosófica. Os livros sobre a arte cinematográfica liberaram conceitos de ordem filosófica para pensar o cinema, os quais, por sua vez, constituem conceitos estritamente filosóficos. (Vasconcellos, 2005, p. 1.224)

A partir dessa possibilidade, somos imensamente gratos às proposições de Vasconcellos (2005) ao nos presentear com suas linhas de pensamento a partir da filosofia de Gilles Deleuze, e nos somamos a sua voz, ao considerar a importância do conceito de intercessor:

O conceito de “intercessores” é fundamental na démarche deleuziana. É por meio dele que podemos relacionar filosofia e arte, criação de conceitos e invenção de imagens, pois 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. Pensar é produzir idéias. (Vasconcellos, 2005, p. 1.225)

Cabe a nós ressaltar que a noção de ideia com a qual Deleuze trabalha não é a aquela de sentido platônico, vinculada à representação, aquela do “pegue esta corda, gire ao redor do seu corpo e, toda vez em que ela estiver chegando aos seus pés, pule sobre ela”. Como temos visto e estudado, Deleuze se dedica a pensar a criação, não a reprodução, aquela que podemos associar à representação:

A noção de “idéia” para Deleuze, contudo não é, obviamente, a mesma no sentido platônico ou do pensamento da representação. A ideia não é dada, não é uma precondição espontânea de uma faculdade. Alguns pontos são interessantes de serem demarcados para entendermos melhor a relação entre criação e ideia em Deleuze, e é por meio dessa relação que se estabelecem os planos fundamentais do pensamento: o plano de composição da arte, o plano de referência da ciência e o plano de imanência da filosofia. (Vasconcellos, 2005, p. 1.225).

Isso porque, como nos mostra o mesmo autor:

Em primeiro lugar, Deleuze diz-nos que a criação depende de uma ideia. Os criadores criam, antes de mais nada, ideias. De um cineasta a um matemático, passando por um filósofo, é de idéias que tratam suas criações. No entanto, as idéias da filosofia são conceitos, as da matemática funções e as da arte blocos de afectos e perceptos, blocos de sensações. Sendo que o cinema em especial inventa blocos de movimento/ duração. (Vasconcellos, 2005, p. 1.225)

Dando continuidade a essa discussão, vemos que:

Em segundo lugar, que a filosofia não é uma reflexão. Assim como os cineastas não precisam dos filósofos para refletir sobre o cinema, eles mesmos devem fazê-lo, um matemático não precisa de ninguém para pensar por ele o que é a matemática. A tarefa da filosofia tampouco é a contemplação do mundo ou das idéias, menos ainda a contemplação do mundo das idéias; além de não se prestar à informação ou à comunicação. A tarefa da filosofia é, antes de mais nada, criar conceitos. O filósofo é inventor de conceitos. (Vasconcellos, 2005, p. 1.226)

Pensando a partir do autor em questão, considerando que as criações de um cineasta, de um matemático, de um filósofo, criam ideias, é que nos questionamos: o que pode criar um docente? É a respeito disso que nos propomos a pensar com a escrita desta dissertação. Agora que despendemos certo empenho em contornar o conceito de intercessor, violentados pelas forças que nos fazem pensar, construindo este texto, adentraremos ao picadeiro (ou palco, ou

rua, ou praça, ou qualquer outro espaço possível) para dar algumas linhas de contorno ao intercessor que violenta o autor dessa dissertação e o coloca em movimento de pensamento: a figura-palhaça.

Para início de prosa, consideramos ser oportuno discutir duas terminologias geralmente associadas a essa figura que, mesmo sem níquel no bolso, dança, farto de festa. Usualmente, podemos ver em circos, teatros, apresentações, espetáculos nas quais a figura-palhaça está presente, os termos *palhaço* ou *clown* a ela associada. Ruiz (1987) afirma que a palavra *clown* vem de *clod*, relacionada ao termo inglês “camponês” e ao seu meio rústico, a terra. Bolognesi (2003, p. 62) nos ajuda nesse pensamento:

Clown é uma palavra inglesa, cuja origem remonta ao século XVI, derivada de cloyne, cloine, clowne. Sua matriz etimológica reporta a colonus e clod, cujo sentido aproximado seria homem rústico, do campo. Clod, ou clown, tinha também o sentido de lout, homem desajeitado, grosseiro, e de boor, camponês, rústico.

A terminologia palhaço, por sua vez, vem do italiano, *paglia* (“palha”, em português), material utilizado no revestimento de colchões – o mesmo tecido que se utilizava na confecção de colchões era também utilizado na confecção dos figurinos dos *pagliacci* (“palhaços”). Wu (2013) mostra que, no que diz respeito ao campo dos espetáculos, as duas palavras (*clown* e “palhaço”) se relacionam à comicidade. Para efeito de nosso trabalho de pesquisa e escrita, como já mencionado, optamos pela expressão proposta por Geraldo (2022): “figura-palhaça”.

Se pensarmos no termo “palhaço” (ou *clown*), segundo o universo do senso comum, é possível que surja em nossa mente a imagem recorrente de uma figura cômica, geralmente associada a uma máscara bastante tradicional: o nariz vermelho, como nos propõe Dias (2019). Além do nariz, há outros elementos que se associam a essa figura, como a comicidade, os desajustes (sociais, físicos, econômicos, por vezes, até psíquicos), o riso, um jeito bastante peculiar de ser e de estar, bem como elementos como a insubordinação e a indocilidade, como também vemos em Bolognesi (2003) e Dias (2019).

Traçando um breve panorama histórico, observamos, a partir de Bolognesi (2003), que, desde a Grécia Antiga, nas comédias teatrais satirizando as tragédias. Na Idade Média, na *Commedia Dell'Arte*, como nos mostra Newton Belleza (1996), havia figuras cômicas de desajuste em relação às normas vigentes naquelas sociedades que promoviam o riso nas plateias que as assistiam. Todavia, é importante ressaltar que, no curso da história, nem sempre a figura do palhaço esteve associada ao nariz vermelho (Dias, 2019). Avançando no tempo, a partir do trabalho de mapeamento desempenhado por Bolognesi (2003), temos a

presença da figura-palhaça nas lonas de circos como o *Royal Amphitheatre of Arts*, de Philip Astley, na Inglaterra, ou no Brasil (que, a partir de meados do século XIX, começa a receber famílias circenses da Europa) em circos que nos dias atuais são bastante conhecidos, como o Circo Vostok, o Circo Spacial, o Circo Real Bandeirantes, dentre outros. Dias (2019) nos convida a não nos esquecermos de figuras palhaças, não necessariamente vestindo a máscara do nariz vermelho, na televisão e/ou no cinema, como Charles Chaplin, Buster Keaton, Jerry Lewis e também Carequinha (primeiro palhaço a migrar da lona para as telas), e ainda nomes bastante conhecidos como Benjamin⁴⁴, Arrelia⁴⁵, Piolin⁴⁶, Xamego⁴⁷ e Veludo⁴⁸.

Como vemos, popular, comum, cotidiana e historicamente, essa figura, geralmente de nariz avermelhado, com roupas espalhafatosas, gestos exagerados, cabelos desgrenhados, ornamentos de vestuário distintos e, por vezes chamativos, a figura-palhaça pode apresentar-se como uma figura de desajuste (às regras e às estruturas sociais, econômicas, políticas), que não atende ao que é tido como *normal*. Ou, fazendo alusão à canção *Balada do Louco*⁴⁹, da banda Os Mutantes: “Eu juro que é melhor / Não ser o normal / Se eu posso pensar que Deus sou eu / Se eles têm três carros / Eu posso voar / Se eles rezam muito / Eu já estou no céu / Mas louco é quem me diz / E não é feliz / Não é feliz” (1972). Por meio de um jeito de ser, existir e acontecer bastante único e próprio, a figura-palhaça apresenta em si, desde tempos antigos, essa energia e ação disruptiva, indócil, indomável, indomesticável.

Dias (2019), na pesquisa intitulada *Bumba-boi Maranhense: narrativas e conteúdos de significados*, encontrar alguns elementos que ajudam a entender e a caracterizar essa figura que beira o grotesco, o profano, que brinca, dança e escarneia diante das dificuldades, que se recusa a aceitar uma realidade definitiva, aprisionante, cerceadora:



Estamos, então, falando de uma figura cômica, vulgar⁵⁰ um/uma palhaço/palhaça. E quando falamos dessa figura, se pensamos no estereótipo construído socialmente, temos um ser geralmente vestido com roupas espalhafatosas, dotado de alguns traços

⁴⁴ Benjamin é o primeiro palhaço negro de que se tem notícia na história do circo brasileiro.

⁴⁵ Waldemar Seyssel deu vida ao palhaço Arrelia, tornando-se nacionalmente famoso por seu programa de TV “Cirquinho do Arrelia”. Oriundo de uma família circense, além das lonas e das telas de TV, Waldemar também atuou no cinema e na música. A famosa marchinha “Como vai, como vai, como vai? Eu vou bem, muito bem...bem...bem!” é famosa até hoje no universo circense por sua causa.

⁴⁶ Abelardo Pinto, artista que deu vida ao palhaço Piolin, é considerado um grande representante do meio circense. Suas performances destacavam-se pela grande criatividade cômica, além de suas habilidades como ginasta e equilibrista.

⁴⁷ Xamego foi a primeira palhaça negra do Brasil. Dona Maria Eliza se apresentava no Circo Guarani paramentada como um palhaço, identificado como do gênero masculino. Há um videodocumentário de 2016, intitulado *Minha avó era palhaço*, de roteiro de Ana Minehira e direção de Maria Gabriela, sobre esta história.

⁴⁸ Veludo foi um palhaço negro que ficou bastante conhecido nos picadeiros brasileiros por seus números, entradas e reprises nas quais tocava violão.

⁴⁹ Disponível por meio do QR Code inserido na citação a seguir.

⁵⁰ O conceito de vulgar a que fazemos referência aqui é o discutido por Monteiro (2002).

físicos marcantes e risíveis, que, não necessariamente, seguem as normas sociais - dadas pelo grupo social dominante, a elite - (sendo, por vezes, desajustado em relação a elas), e que apresenta em sua composição um símbolo bastante característico, uma máscara, o nariz vermelho. (Dias, 2019, p. 57)

Trabalhos como o de Bolognesi (2003) e Andrade (2011; 2016) apontam que, comumente, a figura-palhaça sempre esteve associada ao ridículo (do latim, *ridiculus*, “ser risível”). Os autores, mais que apontar, defendem a ideia de que a figura-palhaça é aquela de quem os outros têm vontade de dar risada, que apresenta características risíveis, cômicas ou mesmo grotescas, desajustadas em relação a um padrão social estabelecido. Se a sociedade contemporânea segue tentando impor formas para modelar e *enformar* os corpos, a figura-palhaça seria aquela massa de bolo que transborda a forma e se espalha por todo o forno.

Também nas manifestações da cultura popular brasileira como os *Pastoris*, o *Cavalo Marinho*, o *Bumba-meu-boi maranhense*, por exemplo, temos a presença de figuras que, apesar de não apresentarem a máscara do nariz vermelho, também são palhaças. No livro *Palhaços do nosso povo*, de Judas e Franco (2010), as autoras traçam um panorama mapeando algumas dessas figuras arquetípicas, que habitam o imaginário popular e acabam por se manifestar de maneiras diversas em folguedos e brincadeiras.

Dias (2019, p. 16) discute que, na esfera da cultura popular brasileiras, essas figuras palhaças se constituem como “reflexo direto dos processos de fusões étnicas, culturais, religiosas decorrentes de uma história de colonização e escravidão, por isso, carregam esses traços”. Como nos mostra Judas e Franco (2010), as figuras-palhaças da cultura popular brasileira são frutos dessa história de construção da sociedade brasileira e das relações sociais que se originam nesse meio social:

O Matheus, por exemplo, figura palhacesca presente em folguedos de Bumba-meu-Boi, Cavalo Marinho e demais variantes, dá-nos a impressão de surgirem diretamente das entranhas da terra com sua cara pintada de preto-carvão personificando a força ancestral negra através das danças, ritmo e mandingas. Apresentam-se geralmente nas ruas, pisando e dançando firme no chão de terra pela noite, madrugada, muitas vezes manhã adentro. (Judas; Franco, 2010, p. 12)

Essa figura-palhaça, como vimos até agora, dialogando com os autores que convidamos para nossa construção de pensamento, traz consigo em sua mala de viagem⁵¹ experiências, fazeres, um jeito de ser e existir que é capaz de fissurar as formas e os moldes

⁵¹ A mala é um elemento cênico bastante característico da figura-palhaça e geralmente carrega dentro de si alguns objetos que ajudam a figura em sua composição cênica e/ou dramática. Há, nesses elementos retirados da mala, certa qualidade excêntrica e imprevisível, como a própria figura em si.

sociais. Para tanto, vale a pena um investimento para entender alguns dos percalços históricos percorridos por essa figura. Silva (2016), dialogando com Burnier (2009), conta que, no decorrer do tempo, essas figuras (nas palavras do autor, “personagens”) foram aparecendo de novas formas, perpassando pela baixa comédia grega e romana, pela Idade Média (bobos da corte e bufões), por personagens da *Commedia Dell’Arte* (os *Zanni*⁵²), por artistas ambulantes nas feiras e pelo circo moderno.

Os tipos característicos da baixa comédia grega e romana; os bufões e bobos da Idade Média; os personagens fixos da *commedia dell’arte* italiana; o palhaço circense e o clown possuem uma mesma essência: colocar em exposição a estupidez do ser humano, relativizando normas e verdades sociais. (Burnier, 2009, p. 206)

Para além dessa raiz de origem europeia ocidental, Silva (2016) e Castro (2005) apresentam a ideia de que as personagens cômicas apareceram nas diferentes civilizações desde tempos remotos da história da humanidade. Geralmente caracterizadas por personalidades que brincam, tiram sarro, que expõem o ridículo, essas figuras se utilizam do riso e da comicidade e também estão presentes em rituais indígenas de diferentes partes do mundo, bem como em personagens encontradas no Antigo Egito, Índia, China, por exemplo. “Desde o início dos tempos, o riso foi e ainda é utilizado como elemento ritual para espantar o medo, especialmente o medo da morte” (Castro, 2005, p. 18).

Parece interessante, a essa altura de nossa discussão, trazer à cena, para o jogo, o Palhaço Chacovachi (2016), figura-palhaça argentina que tem como palco/picadeiro as ruas, as praças e os demais espaços públicos de centros urbanos como Buenos Aires, La Plata e muitas mais outras cidades latino-americanas pelas quais passou e passa em sua errância artística. Em uma de suas obras, intitulada *Manual e guia do palhaço de rua*⁵³, Chacovachi nos presenteia com algumas pistas e linhas possíveis para o jeito-de-ser, jeito-de-fazer, jeito-de-acontecer da figura-palhaça. Fruto de suas andanças por diversos lugares do mundo, o

⁵² Para Dario Fo (2011), os *Zanni* eram personagens da *commedia dell’arte* que representavam arquétipos das figuras sociais ocupantes de papel de servos da nobreza. São personagens cômicos pertencentes às classes sociais menos favorecidas, desprovidos de bens e riquezas, e caracterizam-se, sobremaneira, por sua fome e suas trapalhadas ao cumprirem as tarefas proferidas por seus chefes (os *Vecchi*). Alguns dos *Zanni* mais conhecidos são *Arlecchino* e *Brighella*.

⁵³ Pode soar incoerente nos posicionarmos recorrentemente ao longo do texto de maneira não fundacionista, pós-estruturalista, tentando nos desvincular de fórmulas, receitas, modelos e agora citamos uma obra que, em seu título, traz a ideia de um manual de atuação para a figura-palhaça no contexto dos espaços públicos como a rua. Ao fazer uma leitura atenta da produção realizada por Chacovachi, vemos que o material empírico a partir do qual constrói suas ideias é fruto de suas próprias experiências como figura-palhaça. Não há, necessariamente, um imperativo que apresente respostas prontas ou caminhos predeterminados para resultados esperados. Podemos falar, então, de uma experiência (molecular) que é partilhada externalizando um percurso possível de atuação, profissional inclusive para a figura-palhaça. Nesse sentido de experiências singulares que são partilhadas, reconhecemo-nos um pouco em Chacovachi ao escrevermos esta dissertação e, por essa razão, o convidamos para a cena para nos ajudar a compor essas linhas de pensamento.

texto de Chacovachi (2016) traz em si a oralidade das rodas de improvisação e de intervenção que a figura-palhaça pode habitar, é mais um livro escrito pelo Palhaço Chacovachi que por Fernando Cavarozzi (quem dá vida à Chacovachi). Ao longo do texto, somos presenteados com relatos de experiências singulares que foram, pouco a pouco, se compondo no que o autor chama de “seu método para montar um espetáculo de arte de rua” (Chacovachi, 2016, p. 8).

Há, na construção de seu método singular de atuação como figura-palhaça, de certa maneira, uma tentativa de se contrapor a um modelo de organização urbana, reflexo direto de linhas estruturantes da sociedade vigente, que passam a vigorar em cidades argentinas e latino-americanas, como vemos, por exemplo nesta passagem:

A partir dos anos 80, a globalização fez muitas promessas à classe média argentina e latino-americana - participar de uma cultura mundial através do consumo, tornar-se cosmopolita - mas não prometeu a rua como espaço de encontro. Pelo contrário, a rua seria o que é preciso atravessar, seria a competição, os movimentos de desocupados, os protestos, os engarrafamentos, as multidões, atravessar a rua para chegar ao espaço que pague. Enquanto essa ordem tácita do consumo representava o sistema, grupos de teatro e artistas de variedades do circuito alternativo enxergaram nas praças o espaço indicado para renovar o pacto com seu público. O objetivo era recuperar o espaço ocupado pelos temores remanescentes da ditadura de 76. Chacovachi participou dessa ideia - sua primeira atuação foi em um festival contra a ditadura militar no Parque Lezama -, mas, para além disso, encontrou outros elementos na praça: as pessoas comuns e o fugidio dinheiro, coisas difíceis de conseguir nos subsolos do Parakultural⁵⁴. A praça passou a significar, então, continuidade do trabalho. (Chacovachi, 2016, p. 8)

Podemos pensar, a partir dos dizeres de Chacovachi (2016), a rua como espaço da diversidade, da multiplicidade, da diferença. Ter uma figura-palhaça atuando nesse espaço é ter um corpo aberto à diferença. Nesse contexto, o próprio autor se questiona acerca da escrita de um manual: “Como pode haver um método para resolver as incríveis situações que se apresentam em uma odisséia como essa, como alguém se atreve a falar de Manual?” (Chacovachi, 2016, p. 9). Há um manual para lidar com a pluralidade, com a diversidade, com a multiplicidade da rua? Não é disso que se tratam as proposições de Chacovachi. Com sua escrita-oral, a figura-palhaça nos brinda (e brinca) com os possíveis que ele próprio foi encontrando no seu experienciar a diferença nas ruas. Até porque o próprio autor reconhece a incompletude de sua obra:

⁵⁴ Espaço cultural de Buenos Aires no qual se referenciou o movimento alternativo de teatro, música e outras artes, desde a metade dos 1980 ao princípio dos anos de 1990. Em um primeiro momento, estava localizado em um pequeno e explosivo sótão de San Teimo; logo se mudou para outros lugares. Muitos artistas que, desde os 1990 em diante, trabalharam no teatro, nos meios de comunicação e no circuito de rua, participaram de suas programações. Foi fundado por Horacio Gabín e Ornar Viola, quem Chacovachi reconhece como um de seus Mestres (Chacovachi, 2016 p. 9).

Esta é outra forma de dizer que o Manual é um livro incompleto. Falta que você o leve e o termine. Neste livro de viagem, há lugar para suas anotações. Leve, te servirá para montar uma estratégia de sobrevivência em uma praça marroquina, em um teatro chique, em uma barbearia do subúrbio de Buenos Aires ou em um escritório do centro (Chacovachi, 2016, p. 10).

Adentrando mais especificamente ao jeito-de-fazer da figura-palhaça, ainda tendo Chacovachi (2016) em cena, vemos que há uma relação bastante singular entre a figura-palhaça e seu público, que se constrói e se expressa inclusive a partir da diversidade e da diferença, como temos pensado a partir das linhas anteriores. A figura-palhaça argentina se utiliza da metáfora do jogo de xadrez para discutir essa relação com o público. Segundo ela:

Fazer uma apresentação de palhaço é como jogar xadrez. Todos nós sabemos como se joga. Joga-se com e contra o público: move você, move o público; conforme mova o público, move você. Por isso, com o mesmo material, nunca sairão duas apresentações iguais. (Chacovachi, 2016, p. 11)

Chama-nos a atenção essa afirmação de que, mesmo tendo um mesmo material (ou um mesmo roteiro dramaturgico, uma mesma intenção etc.), as apresentações nunca são iguais. A figura-palhaça, assim, não reproduz: ela performa. Isso pode se dever ao fato de que, ao entrar em cena, apesar de trazer consigo um plano de ação (roteiro dramaturgico), como vemos em Bolognesi (2003), está em relação, se encontra com a diversidade do público. É no encontro com seu público que a figura-palhaça performa, não sendo possível, assim, reproduzir nada diante do ineditismo de uma plateia desconhecida, singular, única. Em outras palavras, podemos pensar que a figura-palhaça em cena não atua em uma chave representacional, mas performática como temos afirmado. E nesse jogo de interação com a diferença não há receita que dê conta da multiplicidade. Uma das saídas possíveis para manter o jogo de interação com o público pode ser, então, a improvisação, sem perder de vista a cumplicidade com o público, já que para a figura-palhaça “a cumplicidade com o público é fundamental. O público não só deve escutar o que você diz, como, também, o que você pensa” (Chacovachi, 2016, p. 17).

Enquanto a figura-palhaça está em cena, interagindo, ela está em constante movimento de *pergunta e resposta de proposição e escuta* em relação ao seu público. Suas ações, suas ideias, suas proezas, seus fracassos, suas tentativas, suas proposições, são sempre acompanhadas, testemunhadas pelos seus cúmplices, o público. Convenciona-se dizer, como vemos em Bolognesi (2003), que a figura-palhaça rompe a quarta parede. Isto é, ela rompe a barreira (parede) que, na constituição do teatro de palco italiano (dividido, arquitetônica e

estruturalmente, entre palco e plateia), não permite, não proporciona, interações entre quem está em cena e quem está assistindo. Ao interagir com seu público, a figura-palhaça rompe essa parede invisível entre as extremidades do palco e a plateia, permitindo, então, que quem acompanha a figura-palhaça em cena não o faça de uma posição passiva, de espectador, mas de uma posição ativa, pois, seja com o olhar, seja com os gestos e movimentos corporais, seja com a fala, com a palavra, a figura-palhaça está o tempo todo em interação ativa com seu público, inclusive afetando e sendo afetado nessa relação.

Em Chacovachi (2016, p. 26), encontramos também com outra faceta possível da figura-palhaça, a profissional: “Um profissional é quem vive de sua profissão. O palhaço de rua será palhaço desde o primeiro dia em que comece a trabalhar de palhaço”. Ao discutir o processo pelo qual se torna realizável o exercício da profissão como figura-palhaça, ao repensar sua própria trajetória, Chacovachi (2016) apresenta seu próprio movimento de aprendizado do ofício, processo no qual a figura-palhaça vai-se compondo no encontro com seus semelhantes, com materiais. Para ele, esse ofício tem como elementos que o corporificam entreter, divertir e assombrar (o público). Exercer a profissão, o transformar-se em artista, passa a ser uma escolha de quem aprende o ofício. Uma vez feita a escolha, vem a criação, permeada pela crítica, pela denúncia, pelo delírio, que, temperados com verdade (presença cênica, convicção no fazer em cena, acreditar no que se está propondo como atuação cênica) e paixão (que também poderíamos chamar tesão ou desejo), tornam possível o riso:

Como se transformar num palhaço artista? Primeiro, aprenda o ofício: ENTRETER, DIVERTIR, ASSOMBRAR. O que existe, o que fazem os outros. Assim se aprende. Como um músico que aprende tocando canções de outros. Mas, depois, para se transformar em ARTISTA (é uma decisão), você precisa apaixonar-se e tratar de criar... e para criar você já precisa adicionar coisas pessoais, e essas coisas são a CRÍTICA, a DENÚNCIA e o DELÍRIO. E isso tem que ser verdadeiro. Aí unimos duas coisas fundamentais para o riso: a VERDADE e a PAIXÃO. Depois, e sem ser dono do que acontece, você vai INSPIRAR outros palhaços e vai se dissolver neles. (Chacovachi, 2016, p. 27)

Chacovachi (2016) ainda nos presenteia com mais algumas linhas acerca do que pode ser a figura-palhaça, em que podemos ter uma pista importante acerca de seu potencial criador. Falamos, então, de um fazer centrado na produção, não na reprodução, já que:

Há três formas de atuar: INTERPRETAR, REPRESENTAR e SER. A interpretação é o métier dos atores. Eles aprendem a interpretar vidas alheias. A representação é uma forma de atuação menor, assim atuam as crianças ou nas cerimônias religiosas. “Ser” é a forma que tem o circo: um malabarista “é”, um domador “é”, ninguém diria que há um ator interpretando ou representando. Nós, palhaços, “somos” e,

quando atuamos, “representamos”, nunca “interpretamos”. Não poderíamos. Somos os piores atores do mundo... não podemos deixar de sermos nós mesmos. (Chacovachi, 2016, p. 36)

Convidamos Edu Chaves (2018) – que, assim como Chacovachi, além de performar como figura-palhaça, também pesquisa e estuda a arte da palhaçaria – para nossa construção de pensamento. O autor propõe que há uma ética no jeito de ser da figura e na forma como ela desempenha sua rotina de jogo cênico. Em seu trabalho intitulado *O que é preciso para ser palhaço*, Chaves (2018) narra a experiência de assistir a uma apresentação do palhaço Xuxu (Luiz Carlos Vasconcelos) chamada *Silêncio Total – Vem Chegando um Palhaço*, em uma praça na cidade de Caraguatatuba no estado de São Paulo, em outubro de 2014. Segundo Chaves (2018), ao longo de toda a apresentação, Xuxu, sozinho em cena, constrói todo espetáculo a partir de brincadeiras, interações, jogos e desafios que propõe para seu público. Pautada na tradição da oralidade e na improvisação, Xuxu vai construindo, por meio do ridículo das inadequações e incapacidades de si e também do público⁵⁵, a relação de cumplicidade com quem o assiste. Ao final, um gesto no qual reside a ética do palhaço: promover a aceitação do seu ridículo, do seu desajuste, do seu não enquadramento.

Já em outro número, no qual utiliza um monociclo, molha dois adolescentes com garrafas com água, não sem antes colocar capas de chuva nos meninos. Também brinca com uma menina de aproximadamente seis anos, pedindo para que ela segure um microfone. Provocando risos, segue mudando de lugar o tempo todo, obrigando a menina a desdobrar-se em situações engraçadas. Ao final do espetáculo, Xuxu toca seu acordeon, chama cada um de seus “auxiliares” e pede que a pessoa se levante e venha para o palco. Por fim, ajoelha-se e agradece a cada um, realizando uma ação muito respeitosa e poética, coroando as outras que haviam demonstrado o ridículo de cada pessoa. Onde ele teria aprendido essa sutileza de enorme valor ético? (Chaves, 2018, p. 157).

O questionamento em torno da sutileza de enorme valor ético expressa no agradecimento de Xuxu aos seus ajudantes, figuras da plateia que participaram cenicamente de sua apresentação, nos faz vir à mente também um questionamento: e se o gesto de agradecimento de Xuxu, mais que demonstrar gratidão pela disponibilidade e disposição em participar da apresentação, ao se ajoelhar em agradecimento, puder ser entendido como um agradecimento à disposição em não se preocupar se estavam ou não se enquadrando em

⁵⁵ Em muitas apresentações, performances, espetáculos, cenas, rodas de improvisação e demais espaços e ocasiões artísticas nas quais a figura-palhaça está em cena existe a possibilidade de a interação com o público ser promovida no palco/picadeiro/arena. A plateia é convidada a entrar em cena juntamente com a figura-palhaça para desempenhar algum tipo de ação. Por vezes, ao desempenhar tal função, externaliza-se algo de ridículo e risível, promovendo o riso na plateia que assiste, mas também na plateia que está em cena. O riso é promovido pela externalização de inadequações e desvios de quem está em cena em relação a algo que já está constituído como modelo, como padrão, como ideia ou mesmo expectativa.

expectativas ou mesmo formas predefinidas? Podemos, assim, pensar nessa ética da figura-palhaça a partir do exemplo trazido e discutido por Chaves (2018) como algo da ordem da não formatação, da não submissão a modelos e estruturas rígidas de enquadramento. Em outras palavras, podemos pensar, inspirados por Godoy (2020), como veremos logo adiante, que a figura-palhaça mais que não se submeter às estruturas, possui potência suficiente para, se não as fissurar, ao menos abalá-las, com sua insubmissão e insubordinação e não organização e não enquadramento e e e ...

A partir do que propõem Bolognesi (2003), Castro (2005), Judas e Franco (2010), Silva (2016) e Dias (2019), consideramos que a figura-palhaça apresenta uma íntima relação com o contexto social, histórico, econômico, cultural em que está inserida, trazendo em seu jeito-de-ser, jeito-de-existir, jeito-de-acontecer, marcas desse cenário no qual existe. Não podemos nos esquecer de que a figura-palhaça está circunscrita no campo das Artes, no fazer artístico, que, podemos dizer que está em constante diálogo e tensionamento com a realidade na qual está inserida. Podemos propor que, ao estar em cena, produzindo artisticamente, a figura-palhaça, em seu fazer artístico, pode ser capaz de tensionar (e questionar, e problematizar, e discutir, e contrapor, e etc.) as linhas estruturais que constituem a sociedade (e a realidade vigente, por que não?) tornando-a o que ela é.

É nesse sentido que pensamos a figura-palhaça como uma figura disruptiva, indócil, insubordinada, capaz de fissurar algumas estruturas. Pensando no encontro entre a figura-palhaça e a figura docente, em uma sala de aula, a figura-palhaça, como um intercessor fabricado, pôde possibilitar, como discutiremos, o acesso ao potente signo da arte como caminho de ensino possível. Pode residir aí uma pista valiosa que nos ajude a pensar que, retomando a crônica apresentada anteriormente, em vez de trazer (impor) o passo a passo do que se deve fazer com uma corda em uma aula de Educação Física, perpetuando modelos estruturais (e estruturantes), possamos dar vazão aos possíveis, a linhas de fuga que fractalizam as hegemonias, ao, assim como a figura-palhaça em cena, entrar em relação de cumplicidade e escuta atenta e improvisadora, e propor que a criança descubra por si só o que ela pode com a corda.

Convidamos Godoy et al. (2020) para pensarmos juntos acerca de que o fazer artístico pode possuir essa qualidade de se apresentar como um caminho de tensionamento dos processos de mecanização de nossas linhas territoriais no campo da estabilidade inabalável, impermeável, plena de certezas, expressas justamente por essas linhas estruturais de constituição da sociedade tal como ela se apresenta:

A certeza se tornou um território seguro no qual mantemos nossas linhas territoriais e visíveis. Tudo que está para além de nossas certezas se torna uma ameaça para a segurança, estabilidade e conforto. Parece necessário encontrarmos meios de tensionar essa mecanização e a arte talvez seja um caminho para pensarmos nessa possibilidade. O artista ao experimentar está aberto aos estímulos do mundo, se coloca em uma condição de olhar para além do consolidado e preestabelecido. (Godoy et al., 2020, p. 163)

E o autor segue em seus questionamentos levantando mais algumas problemáticas:

E se talvez buscássemos desestabilizar as nossas verdades dando lugar às incertezas? Por meio delas podemos encontrar novos caminhos a serem seguidos, algo que nos soe como possibilidades de vida. O palhaço é uma dessas figuras que coloca o mundo às avessas, é um inverso ao virtuosismo idealizado do homem. (Godoy et al., 2020, p. 163)

Podemos pensar, a partir do que discutem Godoy et. al. (2020), Judas e Franco (2010) e Dias (2019), que o fazer artístico, mais especificamente da figura-palhaça, pode se dar como uma possível linha não hegemônica, justamente por tensionar esse território de certezas, respostas prévias, receitas para o sucesso, preestabelecidas. Para Dorneles (2003), a figura-palhaça não se encaixa nos moldes e padrões sociais: ela reconhece seus fracassos e permite se distanciar desses ideais. Nessa direção, a figura-palhaça poderia apresentar-se como uma existência de desajuste, que não se enquadra em padrões e formas. Como propõem Godoy et. al. (2020), a figura-palhaça é um corpo aberto às experiências do mundo. E, se nesse processo de experienciar se ocorre uma falha, a figura-palhaça atingiu seu objetivo, pois, falhando, gera o riso, como vemos em Bolognesi (2003) e Andrade (2011; 2016). O riso (do público, de quem assiste-interage com o artista em cena), rememorando Denis Goyos (mencionado ainda nas primeiras páginas deste trabalho), é a medalha da figura-palhaça.

Em consonância com essa linha de pensamento e retornando a Godoy et al. (2020), vemos que o autor ainda discute que há no fazer dessa figura a possibilidade de criação de linhas de fuga que abrem caminho a novas concepções, para além das linhas hegemônicas e consolidadas. É nessa ruptura que podemos pensar o lugar do riso decorrente das rupturas da figura-palhaça e que seriam a corporificação dessas linhas de fuga que abrem caminho para [r]irmos para além das linhas hegemônicas:

A forma pela qual o palhaço enxerga a realidade possibilita que linhas de fuga sejam criadas, o que abre caminho a novas concepções para além das hegemônicas já preestabelecidas. Em outras palavras, a máscara dá a permissividade para que o palhaço transite em uma lógica inversa à social que não seja linearizada ou estritamente racional, que de maneira sutil acaba por gerar tensionamentos significativos, rupturas, reflexões. (Godoy et al., 2020, p. 164)

Para Masetti (2005), é esse jeito de ser da figura-palhaça que permite que o erro, o ridículo, o absurdo, observados também nos desprezados socialmente sejam corporificados na figura-palhaça. Godoy et al. (2020, p. 164) discute que “essas linhas de fuga, devires e encontros sucessivos permitem que o palhaço esteja a todo tempo em jogo, ele mantém o jogo vivo nas inconstâncias de suas ações não padronizadas, não engessadas ou previsíveis”. Esse movimento é possível justamente porque “O riso e o humor são mutantes, assim como os costumes e as correntes de pensamento” (Matraca, 2011, p. 4.130).

A partir de alguns dos autores estudados, podemos pensar que a figura-palhaça parece trazer em si e no seu existir e no seu fazer e no seu acontecer, possibilidades de romper com alguns dos padrões sociais, o que pode contribuir para a criação de novas maneiras de estar no mundo. Nas palavras de Silva (2016, p. 50):

A figura do palhaço por si só causa certa ruptura no cotidiano das pessoas. Com suas roupas coloridas e desajustadas, seu corpo esquisito e sua lógica de raciocínio diferenciada, o palhaço causa estranhamento em um primeiro momento, estabelecendo imediatamente uma relação, mesmo que de estranheza. As pessoas estão acostumadas a determinados padrões sociais naquele espaço, a uma forma de se vestir e de se comportar. O palhaço rompe com esses padrões e cria novas possibilidades de estar no mundo, provocando o riso justamente por seu desajuste.

Retornando a Chaves (2018), vemos que a figura-palhaça ganha vida quando alguém, uma pessoa, um ser real, veste uma máscara que lhe concede certa permissividade – para ser exatamente do jeito que se é, sem se preocupar com julgamentos morais, livre para, de maneira espontânea e disposta, desempenhar as mais diferentes tarefas, ações, jogos, brincadeiras, rotinas em cena. Essa figura geralmente é construída por meio dos mais diversos caminhos compositivos, como vemos, por exemplo, em Chacovachi (2016) ou o próprio Chaves (2018)⁵⁶. Nesse processo de composição da figura-palhaça, ao se permitir a experimentação dessa permissividade de ser quem é, podemos propor, à luz do que partilha Puccetti (2011) acerca de seu processo de criação do espetáculo *La Scarpeta* (nascido da parceria de trabalho com Nani Colombaioni), que há uma dimensão concreta, da realidade, das ações, gestos, movimentos, proposições cotidianas de quem, antes de vestir a máscara do nariz vermelho, é um indivíduo pleno em sua singularidade. A esse respeito, vemos que:

Na primeira vez que eu fui trabalhar com Nani Colombaioni, trabalhei com ele um mês. O sistema dele de ensinar é o sistema do circo, você vai lá e fica trabalhando

⁵⁶ Neste mesmo trabalho, no qual temos nos inspirado para construir algumas das ideias que viemos discutindo, o autor traz um panorama bastante rico e detalhado de caminhos possíveis de itinerários compositivos para o surgimento e treinamento da figura-palhaça. Alguns dos exemplos que o autor traz como material empírico de análise são fruto de experiências por ele vividas.

com ele, é uma didática antiga, não tem curso. Você ia e ficava morando na casa dele, ele velhinho. Na casa tinha um andar de cima que o aluno podia morar lá, podia trabalhar lá...um espaço bem grande.

Primeiramente, eu combinei de ir pra casa dele na segunda-feira, mas não tendo onde ficar, pedi para chegar no sábado. Já instalado, pedi para mostrar o que eu fazia como palhaço: levei um monte de coisas, mostrei meus números e ele disse que estava bom. Depois pediu pra ajudar num serviço do lado de fora da casa: trocar uma lâmpada de um poste muito alto. Eu me confundia todo com aquela escada enorme. Depois que troquei a lâmpada pedi pra eu mostrar outro número. Depois conversamos muito, ele contava histórias intermináveis de circo. Durante o sábado e domingo foi assim, pediu pra trocar uma peça debaixo do carro dele, no domingo à noite, ele já havia visto as cenas e estudado meu jeito de ser e falou: “Eu já entendi, a lógica do seu palhaço é que você não faz nada direito, mas você está sempre feliz”.

Depois trabalhamos um mês com esse conceito, tanto nas cenas que eu tinha prontas quanto em números tradicionais dele, para exercitar e aplicar as lições. “La Scarpeta” nasceu do trabalho com Nani Colombaioni, que morreu em 1999. (Puccetti, 2011, s.p.)

A partir deste trecho, podemos considerar que a figura-palhaça é também cotidiana. Em seu relato, Puccetti (2011) nos mostra que o processo de aprendizagem vivido com Nani Colombaioni, construído a partir da oralidade, se deu por meio de experimentações de ações concretas e cotidianas, por meio das quais a “personalidade do artista se expõe” (Chaves, 2018), denotando que, apesar de, por vezes, apresentar-se extremamente potente como disruptora de estruturas em sua cotidianidade, rememorando a canção, *Nariz do Palhaço*, de Mariana Soares (2015), há também camadas e camadas de singularidade por trás da máscara, no corpo que dá vida à figura-palhaça que, poderiam, por que não, desterritorializar a figura-palhaça⁵⁷.

À luz do que se pode observar ao termos a oportunidade de estar em contato com uma figura-palhaça se apresentando (no circo, na rua, na praça, no teatro, no hospital etc.), Dario Fo (2011) compõe algumas linhas acerca da bagagem possível de auxiliar na composição da figura-palhaça. Do ponto de vista artístico, podemos pensar que seja (guardadas as devidas proporções) possível de ser composta a partir de diversas habilidades, linguagens artísticas, por exemplo. Novamente vemos a multiplicidade atravessando a figura-palhaça:

O ofício do clown é formado por um conjunto de bagagens e filões de origem muitas vezes contraditória. É um ofício afim ao jogral e do mimo greco-romano, para o qual concorrem os mesmos meios de expressão: Voz, gestualidade acrobática, música, canto, acrescido da prestidigitação, além de uma certa prática e familiaridade com animais – ferozes, inclusive. Praticamente todos os grandes clowns são habilíssimos

⁵⁷ Esta é uma linha de pensamento possível que surgiu no processo de estudo e pesquisa para a composição desta seção do trabalho, mas que, no nosso entendimento, escapa aos nossos objetivos de pesquisa. Sendo assim, não desenvolvemos essa ideia, apenas a mencionamos como fruto do processo de pesquisa para, quem sabe, pensarmos a seu respeito em trabalhos futuros.

malabaristas, engolidores de fogo, sabem usar fogos de artifício e tocam perfeitamente um ou mais instrumentos. (Fo, 2011, p. 303)

Adianta nos aprofundarmos em mais alguns elementos de contorno da figura-palhaça e que nos ajudam a perspectivar os possíveis presentes em seu jeito-de-ser, jeito-de-fazer, jeito-de-acontecer discutindo de maneira mais pormenorizada os elementos relacionados ao riso (risível/ridículo) e ao grotesco.

4.1 “SIM! PURKINÃO?!”⁵⁸ – A FIGURA-PALHAÇA HABITANDO UM TERRENO DE POSSÍVEIS: ALGUMAS NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM E O RISO

*Quando os deuses se encontraram
E riram pela primeira vez,
Eles criaram os planetas, as águas, o dia e a noite.
Quando riram pela segunda vez,
Criaram as plantas, os bichos e os homens.
Quando gargalharam pela última vez,
Eles criaram a alma
(Luiz Carlos Vasconcellos, 2001)⁵⁹*

Dando continuidade à nossa intenção de construir linhas de pensamento acerca da figura-palhaça e seus possíveis enquanto intercessor de um docente, a esta altura de nossa discussão, gostaríamos de trazer Ferreira (2016) à cena. Em sua pesquisa intitulada *Pedagogia palhacesca: uma poética de atravessamentos, transgressões e comicidade na escola básica*, o autor procurou produzir uma reflexão crítica acerca das potencialidades transgressoras de uma pedagogia palhacesca. Em seu texto encontramos proposições acerca do jeito-de-ser, jeito-de-fazer, jeito-de-acontecer da figura-palhaça:

Uma das peculiaridades do palhaço é criar narrativas a partir de uma lógica fantástica, conquistar o público, compartilhando com eles seus próprios sonhos. Pensar sobre isso me faz dialogar com Castro (1997), ao dizer que os clowns seguem a lógica do inconsciente, moram nas nossas fantasias, são tudo aquilo que não somos, mas que gostaríamos de ser. Eles moram num endereço em que tudo é possível: Rua dos Sonhos, s/n., Zona Franca, Terra do Purkinão. (Ferreira, 2016, p. 25)

⁵⁸ Aqui fazemos referência ao trabalho de Castro (1997), *A arte da bobagem*, em que é proposto que a figura-palhaça habita a “Rua dos Sonhos, s/n., Zona Franca, Terra Purkinão”

⁵⁹ Declaração do Riso da Terra, documento gerado no **Festival Mundial de Circo**, realizado no em João Pessoa, em 2001. O festival que reuniu palhaços de várias partes do planeta foi idealizado, produzido e dirigido pelo Palhaço Xuxu - o ator e diretor Luiz Carlos Vasconcellos.

Castro (1997) nos convida, em *A arte da bobagem*, para a experiência de viver o *sim*, por que não?! Em outras palavras, nos chama a pensar nos possíveis da não negação. Ao se disponibilizar a, ao dizer o sim, a figura-palhaça está se abrindo às experiências do mundo, como vimos em Godoy (2020). Morar no endereço da “Rua dos Sonhos, s/n., Zona Franca, Terra Purkinão” (Castro, 1997) é habitar num território de possíveis. É propor “o que seu corpo pode com esta corda?”

Outro elemento essencial para pensarmos a figura-palhaça é o fato de que ela habita e existe no tempo presente, mais imediato, como vemos em Jara (2000). Retornando a Ferreira (2016, p. 27), vemos que a figura-palhaça “[...] não planeja mais além dos próximos minutos, não pensa no futuro. A intensidade com que vive o presente é o trampolim permanente para o futuro. Suas decisões, portanto, são fruto do que faz”.

Inspirados por Ferreira (2016), antes de seguirmos em nossa reflexão, gostaríamos de discutir o conceito de tempo, pois consideramos ser importante traçar alguns pensamentos a respeito. Mas por quê? Voltemos nossa atenção para a discussão que travamos acerca da docência, mais especificamente da prática docente, sobremaneira, as relações existentes entre quem ensina e quem aprende (considerando que tanto docente quanto discente ensinam e aprendem a partir dos encontros que acontecem entre eles e entre eles e o espaço e entre eles e os objetos etc.). Acreditamos que pensar essa relação de maneira linear, consecutiva, sucessiva seja desconsiderar a não linearidade da existência humana, sobretudo se pensarmos na infância, que é o momento no qual uma parcela significativa da existência dos corpos discentes ocupa o espaço da escola. A infância exige, na perspectiva de Kohan (2003), que a gente pense em uma temporalidade que vá para além do tempo *normal* da existência humana, dessa sucessão de etapas da vida e fases de desenvolvimento. Estamos falando de uma forma de ver a infância (e a vida) que ultrapassa a perspectiva de uma linha contínua de progressos que se sucedem, de uma perspectiva desenvolvimentista.

Ainda inspirados pelo convite reflexivo de Kohan (2003), podemos recorrer ao filósofo Heráclito que, no século V a.C., em um fragmento conservado com o número 52 (DK), afirma: “O tempo é uma criança que joga um jogo de oposições. De uma criança, seu reino”. Falamos aqui de um tempo outro, não linear, sucessivo, concatenado, encadeado. *Tempo* aqui traduz *aión* que, diferentemente da mais habitual (e ocidental) concepção de tempo como *chrónos*, relaciona-se não a um tempo objetivo, quantificável numericamente, do movimento natural, mas ao tempo no que tange o destino, um período de vida humana, como propõem Liddell & Scott (1966, p. 45). Consideramos possível pensar, assim, no tempo das durações e das intensidades.

Kohan (2003) segue em sua análise do fragmento de Heráclito propondo que podemos identificar *aión* com uma criança (um país) que joga um jogo de oposições. Há também a proposição de que é possível dizer que a criança reina nesse tempo humano, do *aión*. Essa bonita imagem do reinado da criança que vemos em Heráclito nos descortina uma nova (e linda) possibilidade: tirar a criança dessa lógica cronológica de tempo na qual ocupa e desempenha um papel e um lugar de debilidade (e submissão) e a coloca em outro tempo, no qual realmente reina, ocupando o espaço máximo de poder, tornando-se soberana do território. A criança, nessa perspectiva, torna-se soberana, inclusive, ao ser livre para experimentar o que ela pode ao se encontrar com uma corda em uma aula de Educação Física.

É possível (e mais uma vez bonito) pensar com Heráclito e em diálogo com Kohan (2003), para perspectivar (e enxergar) essa força única da experiência infantil do tempo, do mundo, e da espontaneidade, e da ingenuidade, e da imoralidade infantis, a qualquer idade. Não que nos apeguemos a definições ou esforços para chegar a delimitações, mas podemos considerar, a partir das linhas traçadas acima, que o *aión*, o tempo infantil, é esse tempo que é circular, não linear, que não acontece a partir da sucessão consecutiva do passado, presente e futuro. Podemos pensar o tempo *aión* mais como o tempo do acontecimento.

Se o tempo da criança é o tempo *aión*, arriscamos pensar que o tempo da figura-palhaça também possa sê-lo (e, por que não, desejamos que o tempo da prática docente também o fosse). Mais que isso, podemos pensar o reinado da experiência infantil, não linear, permeada de espontaneidade, imoralidades infantis, não circularidades, em que há espaço para a vivência do tempo do acontecimento, o tempo *aión*, em muito se parece com o reinado da figura-palhaça em seu reino, o picadeiro. Arriscamos, inclusive, propor que, na relação com o público (e o espaço) a figura-palhaça vive também o tempo *aión*. Podemos buscar algumas pistas para ajudar nessa construção de pensamento na ideia de que a figura-palhaça nasce (e acontece) a partir da relação com o público. Tal qual uma criança brincando em seu reino [com sua corda], a figura-palhaça, ao interagir com seu público, ao se colocar em relação, escutando os acasos, os devires, vive o tempo do acontecimento, como discute Silva (2016, p. 56):

O palhaço nasce da relação com seu público. Ele só existe porque o público está ali. E é desta relação, especialmente durante intervenções, que nascem as possibilidades de jogo e cena. Assim, o palhaço se propõe a escutar verdadeiramente os acasos do presente, e a se relacionar de fato com o que o público está propondo.

Há, no fazer da figura-palhaça, algo de espontâneo, não linear e, por vezes, ingênuo e imoral. Essa figura não interpreta, ela é (Ferracini, 2003), e acontece. É uma figura relacional (Silva, 2016), que convida a fazer junto, brincar junto, jogar junto. É nessa relação que o fazer da figura acontece, na medida em que a porosidade permite a afecção entre as partes, entre as partes e os objetos, entre as partes e os acontecimentos. É nesses encontros que acontece a figura-palhaça e sua relação com seu público:

O deixar-se penetrar e afetar mostram-se fundamentais ao jogo do palhaço. Para além de apresentar cenas prontas ou ideias pré-estabelecidas, o palhaço, em situação de intervenção, possibilita que a dramaturgia de suas ações seja construída em conjunto com o público. (Silva, 2016, p. 57)

Ainda pensando a docência, mais especificamente a ideia de aprendizagem, a figura-palhaça como intercessora nos ajuda a dar alguns contornos a essa temática ao se aproximar da ideia do viajante proposta por Kastrup (2001). Por mais que se tenha um roteiro de cena (aquilo que se propõe a desempenhar, um jogo, uma cena, uma brincadeira com o público, uma proeza, uma destreza corporal etc. ou, no caso do viajante, um plano de viagem) e intenções (sustentadas pela sua rotina cênica e o desenvolvimento dramático pensados previamente, ou no caso do viajante, o que gostaria de fazer, conhecer e visitar, por exemplo), o realizar das ações torna-se, de certa forma, problemático. O palco, o picadeiro, a rua, a praça, o parque, o semáforo, apesar de configurarem um território conhecido, no caso da figura-palhaça, quando ocupados também pelo público, no âmbito das interações (ou não interações), dos olhares, da recepção da plateia, do ambiente em si, podem tornar os mais simples gestos, como andar, coçar a cabeça, piscar para alguém, ou dizer um simples “Boa noite, senhora e senhores!” – algo bastante problemático. No caso do viajante, ele é estrangeiro por vezes no lugar em que viaja (a figura-palhaça de certa forma também, considerando-se que o lugar pode até ser conhecido, mas o que nele pode acontecer não).

A intenção da figura-palhaça é fazer rir, mas, ao entrar em cena, ela se abre também para o desconhecido, para os inéditos. É toda e cada vez que performa um pouco estrangeira. Assim como um viajante em lugar novo e desconhecido. E é justamente neste problemático jogo com o saber anterior e o momento presente, em um estado de certa errância (tal qual um viajante), que a figura-palhaça, aberta às experiências daquele momento presente, vivendo-o, lidando com as problemáticas que podem surgir, aprende. Como propõe Kastrup (2001, p. 17), acerca do viajante:

Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas.

A figura-palhaça, em cena, aberta às experiências do mundo, como propõe Godoy (2020), disposta a não rechaçar nenhum desafio, como nos inspira Chacovachi (2016), vai, por meio da improvisação, vivendo o momento presente de performance em cena, aprendendo a como lidar com as problemáticas que vão acontecendo enquanto a cena vai acontecendo (e aqui novamente nos furtamos o direito de utilizar a redundância). As relações possíveis de se estabelecer em sua performance não são tão óbvias e garantidas, elas vão sendo inventadas ali, no plano presente. Podemos associar esse movimento ao que Kastrup (2001) se propõe a pensar, denominando de aprendizagem inventiva.

Acerca desse processo de aprendizagem (inventiva), Kastrup (2001, p. 17) afirma que “tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização”. Segundo a autora, ao retornar para casa, o viajante “é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos” (p. 17-18). Ao afastar-se da cidade em decorrência da viagem, é prolongado em um afastamento da percepção banal e recognitiva. Podemos pensar que, ao sair, mesmo que por determinado período, de um ambiente no qual estamos predispostos a comportamentos quase que automatizados e mecânicos – não inventivos, não criativos, dada a constante repetição e hegemonia do ambiente com o qual já estamos familiarizados, livres de problematizações –, não nos abrimos para as experiências, para o tempo presente, para vivermos (e pensarmos) diferente. Retomando a crônica *O que seu corpo pode*, ousamos propor que Kastrup (2001) talvez nos esteja convidando a sermos estrangeiros, viajantes em nossa própria prática docente. Em vez de seguirmos modelos de reprodução já consolidados na banalidade naturalizada da repetição e reprodução cotidiana, podemos nos permitir o estranhamento diante dos encontros, dos acontecimentos, das perguntas que nossos alunos nos fazem. Podemos ousar criar caminhos outros de habitarmos o tempo-espaço da aula. Podemos nos provocar (e permitir) a nós mesmos e a nossos alunos a criarmos caminhos outros de sermos e estarmos no tempo-espaço-aula.

Inspirados na figura-palhaça como intercessora, propomos pensar a sala de aula e o exercício da docência como a experiência de ser viajantes, abertos ao diferente e às problemáticas de se viver o momento presente, sem contar muito com o tempo passado nem ficar ansiosos ou preocupados com o tempo futuro. Uma vivência do tempo presente, dos acontecimentos, em que não nos preocupemos com modelos, receitas, metodologias, métodos, manuais. Um movimento que acontece enquanto acontece. Talvez resida nessa vivência do tempo *aión*, como viajantes, algo bastante potente para criarmos movimentos de resistência e de invenção (criação) para nossa prática docente que, como temos visto e discutido, por vezes, é atravessada por linhas que promovem sua decomposição.

Ainda discutindo a aprendizagem a partir de Kastrup (2001, p. 18) e suas lentes deleuzianas, vemos que, no exemplo do viajante,

A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade. A experiência de reconhecimento cede lugar à problematização. Os dados da sensibilidade não fazem síntese com os da memória, gerando reconhecimento. Memória e sensibilidade não convergem, mas divergem, gerando uma experiência de estranhamento potencializada pelo frescor da sensibilidade do viajante.

No movimento de pensar a figura-palhaça, seu jeito-de-ser, jeito-de-fazer, jeito-de-acontecer, destinaremos algumas linhas para pensar o riso, um dos possíveis promovidos com a sua ação cômica. Godoy et. al. (2020) propõem que o riso (de si) é uma maneira não de negar as estruturas e ordenações, mas de enfrentá-las. Nessa perspectiva, podemos pensar no riso como algo da alçada da resistência:

Rir de si é uma tentativa de emancipação, não uma fuga da ordem, mas sim uma permanência de enfrentamento que possui vários caminhos que podem ser acessados e transgredidos. É um processo de aceitar essa ordem entendendo seus cerceamentos, mas rindo de seus fracassos frente a própria ordem. (Godoy et. al., 2020, p. 163)

Podemos, juntamente com essa perspectiva do riso como um possível movimento de resistência, evocar Bakhtin (2010a). O filósofo atribui ao riso algo como o poder de dominar e vencer o medo e de acenar para o homem com a possibilidade de instaurar um novo mundo, livre num movimento de contraposição ao cartesianismo, ao que podemos chamar de filosofia trágica. Segundo Bakhtin (2010a, p. 78), isso ocorre porque:

O sério é o oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. Há sempre nessa seriedade um elemento do medo e da intimidação. [...]. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição,

nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência e a autoridade empregam a linguagem do riso. [...]. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um novo mundo [...] ela podia formar para si uma verdade diferente, não oficial, sobre o mundo e o homem.

Ao discutir a obra de Bakhtin e sua produção em torno do riso, Silvestri (2018) nos ajuda a traçar essas linhas de pensamento acerca do potencial do riso como movimento de resistência, como ação contra-hegemônica, porque “[...] o riso é, para Bakhtin, de importância crucial. Associado às festividades, ritos, espetáculos e como manifestação coletiva de uma multidão, o riso tem o poder de transgredir a ideologia oficial” (Silvestri, 2018, p. 187). Ainda nessa mesma esteira do universo do riso, em outro momento de produção de pensamento, Bakhtin (2010a, p. 35) discute a alegria e seus paradoxos pensando na razão da existência (e utilização) de máscaras, para nós, um retorno à ideia de permissividade que delineamos algumas linhas atrás:

O motivo da máscara é mais importante ainda. É o motivo mais complexo, mas carregado de sentido da cultura popular. A máscara traduz a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio de jogo da vida, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as “macaquices” são derivadas da máscara. É na máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco.

Para Bakhtin (2010), parece haver na permissividade da máscara a possibilidade de negação da identidade. Nesse sentido, a máscara (o nariz vermelho, a figura-palhaça, no nosso caso) tem se constituído como um intercessor possível, fabricado por quem escreve esta dissertação, tendo possibilitado um caminho que privilegia a mutação, a transformação, a violação de fronteiras, a ridicularização, o rir de si mesmo e dos outros e e e ... As crônicas que apresentamos (e apresentaremos adiante) tentam contar um pouco sobre esse movimento. Podemos arriscar, nessa perspectiva, a partir de Bakhtin (1993; 2010), que, ao sermos atravessados pela figura-palhaça e por seu riso e alegria, teríamos a oportunidade de realizar um movimento no sentido de afirmação da vida em uma sociedade que tanto tem produzido linhas de decomposição da nossa docência (e existência). Perguntar o que um corpo pode com uma corda pensamos ser algo que se aproxima deste movimento criativo e inventivo que não reproduz nem esgota, mas que produz e cria e inventa e e e ...

Silvestri (2018) nos dá certa sustentação em nossa audaciosa proposição de linha de pensamento do riso (e da alegria) como negação de uma realidade que pode, por vezes, se construir como decompositiva dos corpos e de momentos – e, por isso mesmo, contribuir para um movimento afirmativo da vida, ao discutir a produção de Bakhtin à qual fazemos referência. O autor afirma, dentre outros aspectos, que há, na máscara, algo de ambivalente (por que não, múltiplo, diverso, diferente), que não permite a homogeneidade, uma verdade única, uma perspectiva única, um caminho único, uma essência, uma raiz única. Em outras palavras, a máscara da cultura popular (e a da figura-palhaça assim pode ser considerada) permite o jogo, a diferença, a diferenciação, a criação, os possíveis:

Com Bakhtin, [...] a filosofia não medicinal é praticada. Mais precisamente, suas filosofias não trazem receitas prontas, não se aninham na ausência do duplo e do real. A profundidade reside [...] na existência estética que é única e é produzida e produz a cultura, os sentidos e os valores. Por essa razão, não há nada de pessimismo na filosofia trágica. Ao dizer que o real é o aparente, que a máscara revela a profundidade de toda efemeridade e ambivalência, afirma-se que não há uma verdade e homogeneidade, que não há um mundo verdadeiro, mas sim relações, perspectivas, criação de sentidos a cada evento – o jogo, a relativização dos lugares e papéis. (Silvestri, 2018, p. 181)

Por fim, ainda desejamos nos debruçar sobre mais uma linha de contorno possível da figura-palhaça, o grotesco. Silvestri (2018), embasado por Bakhtin (2010a, p. 183), propõe:

[...] as imagens grotescas procedem da época antiga: da mitologia e nas artes arcaicas de todos os povos, incluindo a arte pré-clássica dos gregos e romanos. Na época clássica, as imagens grotescas ficaram excluídas da arte oficial, mas vivas em domínios não canônicos, isto é, em domínios não determinados por regras, normas e proporções aplicadas à representação do corpo humano e animal.

O grotesco, que na figura-palhaça pode se expressar em um jeito de andar, em um timbre ou tom de voz, em um tique nervoso, em suas vestimentas, em seu sapato (que, a depender das dimensões, por si só, já afeta o caminhar de quem os calça), os traços faciais realçados ou mesmo ocultados por uma pintura ou maquiagem, os adereços utilizados, dentre muitas outras maneiras, se relaciona ao que propõe Bakhtin (2010a, p. 38), uma vez que o “aspecto essencial do grotesco é a deformidade. A estética do grotesco é em grande parte a estética do disforme”. O grotesco, além, obviamente, da máscara do nariz vermelho, pode ser entendido como o elemento que diferencia a figura-palhaça, tornando-a e permitindo que ela seja o que é: grotesca e disforme e diferente e e... Para Bakhtin (2010a, p. 325), essa qualidade do grotesco é compreendida como o que ele próprio chama de “realismo grotesco”, que pode ser definido por sua intrínseca relação com o riso e com o cômico:

A orientação para baixo é própria de todas as formas da alegria popular e do realismo grotesco. Em baixo, do avesso, de trás para a frente: tal é o movimento que marca todas essas formas. Elas se precipitam todas para baixo, viram-se e colocam-se sobre a cabeça pondo o alto no lugar do baixo, o traseiro no da frente, tanto no plano do espaço real como no da metáfora.

A partir dessa potência do grotesco como gatilho cômico (e trágico, e perturbador, e profano, e macabro, e fabuloso, e estranho, e diferente, e e...), é que podemos nos somar a Silvestri (2018, p. 183) e pensar no grotesco não como uma metáfora, mas como uma prática, um jeito-de-ser:

O realismo grotesco não fica restrito ao plano metafórico, antes é uma prática, uma atividade pela qual a vida é “debatida”, diz Bakhtin, não nas igrejas ou nas escolas, mas na praça, em meio às brincadeiras e às distrações. É no cotidiano das relações, na cultura popular fomentadora da ideologia não oficial que relações de igualdade subvertem relações hierárquicas.

Considerando o contexto da cultura popular – como propõe Bakhtin (2010a), espaço do grotesco como prática –, não nos parece estranho ser possível localizar o circo (e algumas manifestações como os Pastoris Profanos, o Bumba-meu-boi, o Cavalo Marinho, e suas figuras e personagens) tidas como grotescas, figuras-palhaças nesse mesmo espaço de cultura popular. Uma cultura que podemos considerar contra-hegemônica, que pode se constituir como uma prática molecular (menor, contra-hegemônica) de produção cultural.

Indócil e indomável e insubmissa e insubordinada e desorganizada e diferente e múltipla e contestadora e grotesca e e... podemos pensá-la como contra-hegemônica, e, justamente por isso, como intercessora fabricada por quem escreve esta dissertação. A figura-palhaça tem se mostrado capaz de produzir o movimento de desterritorialização deste corpo docente por vezes decomposto por linhas que promovem o esgotamento de possíveis, orientadas a partir de uma sociedade contemporânea, que pode canalizar forças em um movimento de *enformamento*. Ao atravessar este corpo docente, parece haver a criação de um novo território, de afirmação da vida. Em outras palavras, abandonamos um território que impõe o imperativo *controla esse corpo!* para habitar um território novo no qual pode existir a problematização *o que seu corpo pode?*.

5 OS POSSÍVEIS DO ENCONTRO ENTRE A FIGURA-PALHAÇA E A FIGURA DOCENTE

O desejo faz correr, flui e corta
(Deleuze; Guattari, 2011, p. 16)

Ao pensar a docência e seus desdobramentos, não buscamos exatamente respostas, modelos, e fórmulas para resolver problemas e propor resoluções. Isso porque tais caminhos, na maioria das vezes, são propostos de fora para dentro, eliminando as diferenças. Assim, ao nos propormos a estudar alguns conceitos com os quais fomos nos encontrando no processo de pesquisa que aqui apresentamos, ficou nítido que, mesmo compreendendo que alguns deles nos afetaram mais, mostrando-se bastante pertinentes ao que temos estudado e discutido, há alguns outros como o *rizoma*, a *multiplicidade*, o *corpo sem órgãos*, que acabaram nos atravessando e nos afetando de maneira mais intensa e que também aparecem por vezes em nossa proposta de construção de pensamento. Afinal, quando falamos de diferença, acabamos nos encharcando de multiplicidade, que se expressa e molha e transborda e respinga indefinidamente para tudo que é lado e corpo.

Isso posto, começemos apresentando algumas ideias acerca do conceito de *produção desejante* (Deleuze; Guattari, 2011a) que, no nosso entendimento, pode ter sido pouco a pouco esvaziada pela forma como foi, em alguns episódios que narramos, sendo entristecida e decomposta no curso (en)formação e de prática cotidiana, como temos visto. Começemos por uma pequena crônica escrita durante a pandemia de COVID-19, em meados de abril de 2021, ainda em isolamento social – apesar de o presidente da república Jair Bolsonaro desencorajá-lo desde 2020, sugerindo que, em prol de salvar a economia, valia a pena arriscar a vida (Marques Silva, 2020). Àquela época, a média brasileira de mortes pela doença era semanalmente de 890, sendo que no dia 1º de abril de 2021 atingiu-se a marca de 1.082 pessoas que morreram de COVID-19, segundo dados da Johns Hopkins University⁶⁰.

Ciúme

Hoje, pela quinta vez consecutiva na última semana, acordei com o barulho das crianças correndo no playground aqui do prédio. Abri a janela,

⁶⁰ Para obter mais informações a respeito dos dados sobre contaminação e mortes pelo vírus da COVID-19, sugerimos o acesso a <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19> (Acesso em: 02 nov. 2022).

pra deixar o sol entrar e ver se minha alma retornava ao corpo. Retornou. Tomei minha vitamina B-12 (àquela época, ainda era vegano, precisava tomá-las diariamente). Espiei pela janela. Eram umas dez crianças, algumas sem máscaras. Um correndo numa brincadeira de pegar, outras andando de patins, outras ainda trepando no playground... Os pais ao redor, papeando. Fazendo uma social.

Houve caso de internação por "coronga" aqui no meu prédio. Não sei quem é. Mas, por via das dúvidas, levei o isolamento ainda mais a sério. Mal saio de casa. E, quando saio, pareço uma personagem sobrevivente do *The Walking Dead*: botas, boné, camisa xadrez, calça jeans, um lenço duplo cobrindo nariz e boca (que é bem mais estiloso que a máscara... Se bem que um amigo costurou umas de chita que ficaram lindas). A cada novo chegar em casa, de volta (de levar o lixo, do mercado, da farmácia), largo as botas na entrada, tiro a roupa - que vai pro cesto de roupa suja, tiro o lenço/máscara, boné, lavo as mãos. Me protejo. Protejo as pessoas que moram comigo.

Aquela imagem das crianças e seus respectivos pais no playground em plena terça-feira de manhã, no que deveria ser uma quarentena, marcada por isolamento social por conta de uma pandemia viral mundial, me deixou puto da vida. Minha Vó Tonha dizia que não era bom o cabra já acordar brabo. "Faz mal pros nervo, meu fio", dizia ela.

Há exatos 20 dias, não saio pra correr. E estava amando correr. A brisa no rosto. Sentir aquela gotinha de suor que percorre a linha central da coluna para desaguar na borda do short (ou da calça legging, que descobri ser a melhor vestimenta pra correr, porque, para quem tem pernas roliças como as minhas, não causa assadura, e assaduras doem pra caramba). Senti saudade de correr. Da sensação metabólica que inunda o corpo enquanto corremos. De ficar ofegante. De suar. De me sentir cansado depois de correr 4, 5, 6, 7 não planejados, controlados, predefinidos quilômetros.

Confesso que também havia ali certo ciúme que talvez estivesse enraizado no novo cotidiano da escola com meus alunos. Já nem sei há quanto tempo estamos nos relacionando por meio de câmeras, *smartphones*, computadores, conectados à internet, com videoaulas e/ou videoconferências... A escola está dentro da casa, a casa se transformou também em escola, a sala do meu apartamento é também sala de aula agora. Por mais que isso seja o possível para o momento, sinto falta da amplitude da quadra e do pátio e do caos, confuso e irresponsável e imprevisível e incontrolável e múltiplo do recreio e da correria das crianças, que, comparadas às minúsculas varandas, salas de estar, ou quintais diminutos, são um possível muito pequeno. E as crianças corriam no parquinho do condomínio... Ah, se corriam!

Senti inveja desta irresponsabilidade (leia-se coragem). Tenho discutido muito isso na terapia. Responsabilidade. Social, no caso. As crianças estavam felizes, correndo... Suando, se divertindo. Olhei, incrédulo e furioso aquela cena... Mas, no fundo, estava com ciúme. Não das crianças... Talvez com ciúme por, supostamente, ser autônomo e crítico. Por não ser heterônomo dependendo, assim, de alguém para me dizer o que fazer, como supostamente são as crianças - e, nesse caso, se esse alguém fosse um irresponsável, eu poderia estar correndo no parquinho, ou ao redor do Parque Chico Mendes.

Lembrei-me de um professor de redação que tive na escola, o Cláudio. Certa vez, ele pediu para a gente sair andando pela escola e encontrar cenas para escrever uma descrição poética. Decidi descrever uma criança da educação infantil, correndo. Do pouco que me lembro daquele exercício de escrita, em contraste com o que sentia, olhando da janela, a descrição que faria hoje não

seria nem um pouco delicada. Seria poética, sim. Porque gosto de poesia. Entretanto, seria uma descrição regada a bastante expressionismo. Com toques de *Nosferatu* e o *Gabinete do Dr. Caligari*, com pitadas do clipe de *Otherside*, do Red Hot Chili Peppers. O escorregador do playground terminaria naquela boca de comer gente de *Metropolis*, ou ainda naquela esteira de moer crianças de *Another brick in the wall*.

Ousaria dizer que, em algum momento, surgiria um grito de uma Mãe Coragem indignada com a cena... Mas talvez eu fosse longe demais nos meus devaneios furiosos...

“Saudades de correr, né, minha filha?” foi o meme que me veio à mente quando voltei à realidade do meu quarto, com a janela semiaberta, por onde semi entravam raios de sol, enquanto minha semi-alma voltava para o meu semi-corpo de semi-ex-corredor.

Queria que um Carlos⁶¹ me dissesse: “Vai, Diogo! Ser corajoso na vida”.

5.1 PRODUÇÃO DESEJANTE – “VAI, DIOGO! DESEJAR (N)A VIDA!”

De onde pode vir esse desejo de que houvesse um Carlos que dissesse “Vai, Diogo! Ser irresponsável na vida!”? Que paixões atravessavam um docente enfurnado em casa há incontáveis dias, em plena pandemia de COVID-19, ali já por volta de novembro de 2020? Que estava com receio de retomar as atividades presenciais na escola diante de casos e mais casos de mortes pela doença? Que sentia medo e sentia-se responsável socialmente por não contribuir para a proliferação do vírus ou por levar o vírus para dentro de seu próprio lar, mas ao mesmo tempo que estava ávido por escapar para fora de sua casa-escola (já que a escola passou a ser a casa tanto de estudantes quanto de docentes)? Desejante de colocar um rap de Rincon Sapiência⁶² no fone e sair correndo sem pensar no trajeto previamente, apenas correr e viver e sentir e aproveitar e experienciar o correr em si, correndo? O que pode ser esse desejo? De onde pode vir? O que pode mobilizar? Como pode atuar? Produz algo?



Acreditamos que o conceito de produção desejante pode nos auxiliar a, quem sabe, dar um contorno a algumas das questões que temos discutido neste texto, sobremaneira a respeito do aspecto um tanto reprodutivista (de receitas, métodos, metodologias, fórmulas etc.) que permeia, por vezes, algumas docências. Como ponto de partida para compreender o conceito de produção desejante, é necessário nos determos por um instante para discutirmos o que vem

⁶¹ O Carlos a que fazemos referência aqui é Drummond de Andrade, que em seu *Poema das Sete Faces*, logo na primeira estrofe, escreve: “Quando nasci, um anjo torto / Desses que vivem na sombra / Disse: Vai, Carlos, ser gauche na vida” (Andrade, 2002).

⁶² Danilo Albert Ambrosio, conhecido pelo nome artístico Rincon Sapiência, o vulgo Manicongo, é um rapper e poeta brasileiro oriundo da Zona Leste da cidade de São Paulo.

a ser o *corpo sem órgãos* (Deleuze; Guattari, 2011a), pois ele é essencial para pensar a produção desejante. Deleuze e Guattari (2011a, p. 24) propõem que o corpo sem órgãos é a antiprodução, uma vez que a produção é algo organizado. O corpo sem órgãos é o corpo que não estaria *sujeitado* à organização, às estruturas, a modelos, moldes, formatos, estruturas de controle. “O corpo sem órgãos, o improdutivo, o inconsumível, serve de superfície para o registro de todo o processo de produção do desejo, de modo que as máquinas desejantes parecem emanar dele no movimento objetivo aparente que as reporta a ele” (Deleuze; Guattari, 2011a p. 24). Parece ser a partir do corpo sem órgão que emanam as máquinas desejantes e, assim, a produção desejante. Nesse sentido, então, podemos pensar que a produção oriunda do desejo se dá a partir da ausência de organização, de estruturas de controle, regulação, delimitação.

Assim, achamos que seria importante investir algumas linhas de pensamento para discutirmos essa ideia de produção desejante, perpassando pela questão da volúpia. Deleuze e Guattari (2011a, p. 30) propõem que há as marcas de um sujeito, indefinido, em errância sobre o corpo sem órgãos, que consome e é consumido que, nesse devir, consome e é consumido, no processo de produção da produção:

Conforme o sentido da palavra “processo”, o registro se assenta sobre a produção, mas a produção de registro, ela mesma, é produzida pela produção de produção. Do mesmo modo, o consumo sucede ao registro, mas a produção de consumo é produzida pela e na produção de registro. É que, na superfície de inscrição, algo da ordem de um *sujeito*, se deixa assinalar. É um estranho sujeito, sem identidade fixa, errando sobre o corpo sem órgãos, sempre ao lado de máquinas desejantes, definido pela parte que toma do produto, recolhendo em toda parte o prêmio de um devir ou de um avatar, nascendo dos estados que ele consome e renascendo em cada estado.

É nesse sentido que podemos entender a proposição de que a produção desejante é o consumo e a consumação, é volúpia. Há, no processo, um registro que se assenta sobre a produção e o registro da produção, por sua vez, se dá na produção de produção. Podemos pensar que há um movimento em fluxo nesse processo, em que não há necessariamente uma sucessão linear de acontecimentos. Da mesma maneira consumo e registro se relacionam, sendo que a produção de consumo é produzida pela e na produção de registro: para haver consumo é preciso haver registro. Há, sobre o corpo sem órgãos, um sujeito de certo esquizo que deixa uma espécie de marca em seu processo errante. É considerando esse movimento de fluxo no qual acontecem registros, produções, consumos que pensaremos a volúpia como de maneira conforme aos desejos, como prazer, como desejo em si. Se há, na superfície de inscrição, algo da ordem de um sujeito (que é produção) ao lado de máquinas desejantes,

nascendo dos estados que ele consome, nascendo, renascendo, podemos pensar que a produção desejante traz alguns elementos desses estratos de sujeito que se imprimem sobre o corpo sem órgãos. Que marcas do Diogo desejante de correr pela rua livre e solto são impressas no processo de produção do que foi realmente produzido naquela manhã de inveja que possibilita o desejo da irresponsabilidade de *furar o isolamento social* ainda em pandemia?

De partida, ressaltamos que a lógica do desejo não alcança seu objeto desde o primeiro passo, desde o primeiro momento – aquele, segundo Deleuze e Guattari (2011a, p. 41), orientado a partir da divisão platônica que nos inspira a escolher entre *produção e aquisição*: “Assim que colocamos o desejo do lado da aquisição, fazemos dele uma concepção idealista (dialética, niilista) que o determina, em primeiro lugar como falta, falta de objeto, falta do objeto real. É verdade que o outro lado, o lado da produção, não é ignorado”.

Para discutir essa concepção idealista do desejo como algo que (nos) falta, Deleuze e Guattari (2011a) mencionam o que consideram uma revolução crítica na teoria do desejo, proposta por Kant (2004), o qual entende o desejo como a faculdade de ser. Essa faculdade, por suas representações, é a causa da realidade dos objetos dessas representações. Em linhas gerais, a ideia defendida é a de que o objeto real somente pode ser produzido por uma causalidade e mecanismos externos, mas esse saber não nos impede de crer na potência do desejo de conceber seu objeto, mesmo sob uma forma irreal, fantasmática, alucinatória, e de representar essa causalidade no próprio desejo. Em outras palavras, produzimos o real por meio de um virtual. Se o objeto é produzido pelo desejo, “sua realidade, portanto, é a realidade psíquica” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 42). Não observamos, então, nesse mecanismo que, “se o desejo é a falta do objeto real, sua própria realidade está numa essência da falta, que produz o objeto fantasmático”, não o objeto real. E isso, segundo os autores, gera um problema importante e que afeta a questão do desejo, o qual fica apoiado nas necessidades, mantendo-se a produtividade do desejo sobre o fundo das necessidades e da sua relação de falta com o objeto:

Concebido assim como produção, mas produção de fantasmas, o desejo foi perfeitamente exposto pela psicanálise. No nível mais baixo de interpretação, isso significa que o objeto real que falta ao desejo remete, por sua vez, a uma produção natural ou social extrínseca, ao passo que o desejo produz intrinsecamente um imaginário que vem duplicar a realidade, como se houvesse *um objeto sonhado atrás de cada objeto real* ou uma produção mental atrás das produções reais. [...] mesmo quando o fantasma é interpretado em toda sua extensão, não mais como um objeto, mas como uma máquina específica que põe em cena o desejo, essa máquina é apenas teatral, e deixa subsistir a complementaridade do que ela separa: então, a necessidade é que é definida pela falta relativa e determinada do seu próprio objeto,

ao passo que o desejo aparece como aquilo que produz o fantasma e produz a si próprio separando-se do objeto, mas também reduplicando a falta, levando-a ao absoluto, fazendo dela uma *incurável insuficiência de ser, uma falta-de-ser que é a vida* (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, pp. 42-43)

Com isso, os autores sinalizam que, quando reduzimos a produção desejante a uma produção de fantasmas, acabamos por nos satisfazer em tirar todas as consequências do princípio idealista que define o desejo como uma falta, e não como produção, produção *industrial*. Em outras palavras, desejo não é falta: é produção. Retomando a crônica que abre esta seção e nos inspira a construir essas linhas de pensamento, poderíamos nos perguntar e problematizar de onde pode ter vindo o desejo pela irresponsabilidade expresso pela personagem da crônica. É um desejo alicerçado na falta? Falta da possibilidade de correr, de sair do isolamento social, falta do ambiente escolar e o caos do pátio, do recreio, da correria das crianças? Qual o objeto desse desejo de irresponsabilidade? É necessário que venha um Carlos e, imperativamente, diga: “Vai, Diogo! Ser irresponsável na vida”? O desejo não produziu objetos reais, manteve-se conectado a uma produção de um objeto sonhado. Será?

Novamente Deleuze e Guattari (2011a, p. 43) nos presenteiam com uma proposição bela e inspiradora:

Se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de *sínteses passivas* que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. Nada falta ao desejo, não lhe falta o seu objeto. É o sujeito, sobretudo, que falta ao desejo, ou é ao desejo que falta sujeito fixo; só há sujeito fixo pela repressão.

Retomando a visão do personagem da crônica, de desejo pela irresponsabilidade das crianças brincando no parquinho do condomínio, observamos que o desejo ali estava, pleno, potente, pulsante, sem faltas. A falta se constitui no corpo, no sujeito, sujeitado à condição de pandemia, de isolamento social, de responsabilidade social. Mas a própria produção da crônica, expressando os atravessamentos do desejo no corpo, pode ser entendida (por que não?) nesse lugar da produção desejante.

Se considerássemos, agora, em outro exemplo, mais especificamente, buscando referenciais que nos ajudassem a pensar no que está se tornando/tem se tornado o campo da Educação, mais especificamente da docência, poderíamos retomar nosso diálogo com Larrosa (2019, p. 211) e suas ideias de que a figura docente tornou-se pomposa, séria, e “tem muito de pregador”, razão pela qual “o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo”,

expressa na imagem de um professor engravatando-se com a intenção de tornar uma figura séria, importante.

Não seria esse ato de colocar a gravata no pescoço mais que uma metáfora do dogmatismo, da pomposidade, da seriedade, uma metáfora do enforcamento do sujeito pela repressão, como propõem Deleuze e Guattari (2011a)? Colocar a gravata no pescoço para ser um professor estupendo, sério, em vez de vestir uma capa puída e colocar um chapéu de guizos à cabeça, não seria a falta de sujeito ao desejo? Os filósofos franceses continuam nos ajudando a pensar essa questão, ao proporem que:

Não é o desejo que se apoia nas necessidades; ao contrário, são as necessidades que derivam do desejo: elas são contraproduzidas no real que o desejo produz. A falta é um contrafeito do desejo, depositada, arrumada, vacuolizada no real natural e social. O desejo está sempre próximo das condições da existência objetiva, unem-se a elas, segue-as, não lhes sobrevive, desloca-se com elas, razão pela qual ele é, tão facilmente, desejo de morrer, ao passo que a necessidade dá a medida do distanciamento de um sujeito que perdeu o desejo ao perder a síntese passiva dessas condições. (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 44)

Colocar a gravata no pescoço seria, então, essa perda do desejo por ter perdido a síntese passiva no seu fazer docente, já que o desejo parece muito mais suscitar o vestir a capa puída e o chapéu de guizos, não a gravata. Mas, no fim, como temos visto e pensado, há indícios de que a gravata, por vezes, pode sair vencedora, por ser possivelmente necessidade, ancorada no externo, no real natural e social, na falta, no contra efeito do desejo. O Diogo da crônica não saiu para correr, nem sequer para tomar um ar fresco e caminhar pelo parquinho do condomínio. “A necessidade como prática do vazio tem unicamente este sentido: ir procurar, capturar, parasitar as sínteses passivas ali onde elas se encontram [...] o desejo torna-se então esse medo abjeto da falta” (DELEUZE; GUATTARI, 2011a, p. 44). Pensando a partir dessas ideias, parece que nós, professores, em determinadas ocasiões, estamos paralisados (ou parasitados) pelo medo da falta, que mina nosso desejo.

Essa discussão e as linhas de pensamento construídas anteriormente nos remetem a uma outra história (ou caso, se assim preferirem)...

Blá-blá-blá do Prezi⁶³

⁶³ <https://prezi.com/pt/> Plataforma digital de suporte para a produção dos mais diferentes tipos de materiais visuais e audiovisuais, tais como clipes, apresentações de *slides*, pequenos vídeos, dentre outros.

Entrei em quarentena no dia 17 de março de 2020. Ingênuo, achei que o gigante que vira e mexe acorda, iria cumprir a quarentena e que, no máximo, em um mês, com um pouco de azar, dois, voltariamos ao "normal".

Ledo engano. Por duas razões principais: I) esse gigante é tipo um Megazord bovino (sim, estou falando de gado mesmo) e II) muito por conta da primeira razão, a galera não cumpriu a porra da quarentena...

Temos mais de 120 mil brasileiros mortos. 1 milhão de terráqueos mortos no total. Estamos no final de setembro e, desde o fim de julho, há pressão para que tudo volte ao normal. Mas afinal... O que é essa porra de normal?

Uma das escolas em que *trampo* não quer abrir. Mas vai. Os alunos precisam, as famílias precisam, a empresária-educadora, categoria que eu desconhecia até pouco tempo, não quer abrir, mas precisa. "Precisamos voltar ao normal". "Minimizando danos".

Eu sei lá o que é voltar ao normal... E como minimizar os danos do risco de perder a vida? Tenho colegas que dizem estar presos em uma ficção científica aterrorizante... Eu queria mesmo era estar em um Tarantino, dando cabo de milicianos, a pauladas..

O fato é que estamos, a passos largos, normatizando a morte, o sofrimento, a angústia, o complexo de super-homem pós-moderno - penosamente dando rasantes, quase batendo em arranha-céus enquanto carregamos o peso de um mundo moribundo, com 1 milhão de pessoas a menos, fato esse que o torna ainda mais pesado, não leve, contrariando, assim, as leis da Física.

Hoje, na reunião pedagógica da escola que quer normatizar tudo, via videoconferência, um *cocôaching*, nos primeiros 40 minutos de "encontro", ia seguir dando uma formação na plataforma *Prezi*, uma via de realização do "novo normal" das escolas particulares da alta classe paulistana. A outra pauta da reunião seria o retorno ao ensino presencial.

Angustiado, suando frio, num semissurto, ansioso pra caramba, gritei, da sala, na intenção de dar as boas-vindas pra minha companheira que me questionava sobre o andamento da reunião: "a primeira parte vai ser aquele blá-blá-blá do Prezi... Vou...". Foi aí que uma colega tentando me ajudar gritou: "Seu microfone está ligado!". E aí não senti mais os pés no chão... Só aquela cachoeira de gotinhas de suor correndo pela coluna...

De imediato, a coordenação me ligou. Pediu para me retratar com o desconcertado *cocôaching* do Prezi. Assim o fiz. Ao melhor estilo pau-mandado...

A segunda parte da reunião... Bem... Não há muitas saídas... É importante salvar a economia, os negócios, as empresas, as empresárias-educadoras...

Mais tarde, em videochamada com meu amigo Alê, me dei conta de que eu pedi desculpas por algo que foi totalmente sincero. Que merda. Na última sessão de terapia, garganteava orgulho por estar, já há algum tempo, conseguindo bancar algumas posições... Estaria eu minimizando os meus próprios danos?

Bolsonarentos diriam que estou *mimimizando* meus danos.

Antes de mais nada, aqui fazem-se necessárias algumas informações de contexto. Quando da escrita da crônica, estávamos em meados de setembro de 2020, em ensino totalmente remoto (nos utilizando do Ambiente Virtual de Aprendizagem). Falamos de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo que atende, basicamente, famílias oriundas da elite econômica paulistana. Houve pressão por parte da instituição escolar com argumentos pautados em ideias como "*precisamos retomar a normalidade para o bem dos alunos e pelo bem da saúde financeira da escola, que começa a ser afetada pelo não retorno*

às atividades presenciais” e por parte das famílias, que necessitavam que “as crianças retomassem os processos de socialização que somente a escola pode proporcionar”. Os números de mortos pelo vírus da COVID-19 em 29 de agosto de 2020, segundo dados da agência de notícias *O Globo*⁶⁴, eram de mais de 120 mil brasileiros.

Naquela segunda-feira⁶⁵ de reunião pedagógica da escola, o tom do trabalho docente era ditado pela necessidade por *voltar ao normal*, que estava expresso na necessidade de se realizar uma formação enfadonha sobre uma plataforma digital (o *Prezi*), por seguir uma programação institucional e por obedecer às orientações da direção escolar, da proprietária da escola (a educadora-empreadora) – sem considerar o contexto de calamidade da pandemia que ceifava vidas ao redor do mundo. Como docente, cumprindo o papel que era esperado, estava negando o desejo expresso pelas legítimas e pulsantes palavras de “a primeira parte vai ser aquele blá-blá-blá do *Prezi*”.

Retomando a afirmação de Deleuze e Guattari (2011a, p. 44) de que “a necessidade como prática do vazio tem unicamente este sentido: ir procurar, capturar, parasitar as sínteses passivas ali onde elas se encontram [...] o desejo torna-se então esse medo abjeto da falta”, podemos pensar que, naquela ocasião, ao me desculpar (inclusive assinando uma advertência que me foi imposta por postura inadequada ao trabalho pedagógico semanas depois, uma punição) por ter expressado, inconscientemente e de maneira espontânea, o desejo que pulsava, a figura docente, assim como Larrosa (2019) propõe, pendurou a gravata no pescoço (apertando-a até o quase estrangulamento, é bem verdade) em vez de vestir a capa puída e o chapéu de guizos, que era o seu desejo real. A esse respeito, podemos, outra vez mais, citar os filósofos franceses ao afirmarem que:

Não é o desejo que exprime uma falta molar no sujeito; é a organização molar que destituiu o desejo do seu ser objetivo. Os revolucionários, os artistas e os videntes se contentam em ser objetivos, tão somente objetivos: sabem que o desejo abraça a vida com uma potência produtora e a reproduz de uma maneira tanto mais intensa quanto menos necessidade ele tem (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 44).

Por outro lado, ao pensar estar com o microfone desligado na videochamada, e produzir a verbalização do *blá-blá-blá do Prezi*, surge a indagação de que, mesmo lidando com a destituição do desejo que a organização (e sua estrutura rígida, séria, dogmática,

⁶⁴ Dados obtidos em:

<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/08/29/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-29-de-agosto-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 22/01/2024.

⁶⁵ Na discussão dos conceitos que apresentamos aqui, lançamos mão da memória como empiria ao trazer essa crônica anterior ao início da pesquisa. A escolha se deu porque pensamos que as linhas que mobilizaram a produção naquele momento e contexto se encontram com o conceito de produção desejante.

inflexível) gera sobre o corpo, de certa forma, parece ter havido uma produção desejante. Talvez aquele corpo sentado no sofá da sala, com o *notebook* sobre o colo, com os fones de ouvido nas orelhas, com uma caneca de café ao lado – cuidando para não ser derramado –, agoniado com o caos de incertezas, catástrofes, mortes, sofrimento gerados pela pandemia de COVID-19, ali, na reunião pedagógica, recebendo (en)formação sobre uma plataforma de recursos digitais de ensino remoto, em ambiente virtual de aprendizagem, estivesse mesmo é desejante de fissurar amarras e estruturas e gravatas. E essa linha de fuga que aconteceu por meio da fala, muito embora não planejada, foi espontânea e inesperada. Foi quase uma esquete cômica performada por uma figura-palhaça: uma figura de autoridade impondo algo para um coletivo de corpos, e uma figura-palhaça, indócil, indomável, inconformada, pensando estar segura por ter seu microfone desligado, reagindo plena e espontaneamente à situação. Meus colegas de trabalho ainda hoje, em 2023, sempre que a pauta ressurgir, lembram das gargalhadas dadas diante da situação desconcertante, diante do desajuste do “vai ser só o *blá blá blá* do Prezi” naquele contexto de (en)formação continuada docente.

Arrematando e arrebatando essa ideia que viemos discutindo, na relação entre desejo, falta e necessidade, trazemos uma vez mais esse pensamento que consideramos central no entendimento do conceito da produção desejante, o trecho do pensamento de Deleuze e Guattari (2011a, p. 45), que pode também nos servir de lembrete, de aviso, de advertência:

A falta é arrumada, organizada, na produção social. É contraproduzida pela instância de antiprodução que se assenta sobre as forças produtivas e se apropria delas. Ela nunca é primeira: a produção nunca é organizada em função de uma falta anterior; a falta é que vem alojar-se, vacuolizar-se, propagar-se de acordo com a organização de uma produção prévia.

Juntamente com esse alerta que nos bate à porta, surgem também mais algumas questões que gostaríamos de trazer para nossa reflexão. Falemos das máquinas, já que parece ser impossível pensar a produção desejante sem pensar nelas. Todavia, sigamos, ainda, tendo o desejo em nosso horizonte. O desejo seria maquínico, ou seja, capaz de produzir, de construir. Podemos considerar que nunca desejamos só uma coisa. O nosso desejo acontece num conjunto de coisas.

Para dar contorno a esse pensamento, podemos recorrer a uma ilustração apresentada por Deleuze e Guattari (2011a) acerca da relação entre a mulher e um vestido. No exemplo descrito pelos autores, uma mulher não deseja apenas um vestido para usar: ela deseja também pessoas olhando para ela ao vesti-lo, ou também uma festa na qual possa usar o vestido; desejar uma cor, uma textura, para o tecido. Outro exemplo possível de pensarmos é

o de um músico instrumentista e seu desejo por um instrumento. Podemos pensar que o músico não deseja apenas um bom instrumento: ele deseja também que esse instrumento possibilite harmonia, sonoridade. Ele pode desejar também uma plateia, um lugar para performar etc. A partir desses exemplos, em encontro com o pensamento de Deleuze e Guattari, é que está a proposição de que o desejo vem sempre agenciado. Assim, é dessa maneira que o desejo cria territórios, pois ele faz uma série de agenciamentos⁶⁶.

Em relação à máquina/maquinico, uma das características do desejo, Guattari e Rolnik (1996, p. 320) afirmam que:

[...] as máquinas, consideradas em suas evoluções históricas, constituem [...] um phylum comparável ao das espécies vivas. Elas engendram-se umas às outras, selecionam-se, eliminam-se, fazendo aparecer novas linhas de potencialidades. [...] no sentido lato (isto é, não só as máquinas teóricas, sociais, estéticas etc.), nunca funcionam isoladamente, mas por agregação ou por agenciamento. Uma máquina técnica, por exemplo, numa usina, está em interação com uma máquina social, uma máquina de formação, uma máquina de pesquisa, uma máquina etc.” O desejo é maquinico porque ele produz, é criativo, agencia elementos. Não podemos reduzir essa concepção de desejo ao simples maquinismo, como uma herança de algum tipo de racionalismo ou como uma metáfora de apologia ao mecânico como algo superior ao humano.

Deleuze e Guattari (2011a, p. 16) associam as máquinas ao fluxo do desejo. “O desejo faz correr, flui e corta”. Os autores propõem que as máquinas desejantes são binárias, com regra binária ou regime associativo, e isso quer dizer que sempre uma máquina se acopla a outra. Este processo de acoplagem, síntese produtiva, funciona na chave *e e e...* Uma máquina se conecta a outra. Nesta conexão, um fluxo é interrompido e outro se forma. Há sempre, na conexão de uma máquina produtora de fluxo a uma outra, o corte de um fluxo ou extração de fluxo, para, então, o princípio de outro, em síntese produtiva no formato *e, e depois, e e e...* de maneira a construir linhas (linear) em múltiplas direções.

Os autores ilustram essa ideia com a metáfora da boca acoplada ao seio. Quem promove esses acoplamentos, em todas as mais diversas direções, de maneira múltipla, tal qual em um grande rizoma, é o desejo. Há ainda uma relação bastante intrínseca entre fluxo e objeto: todo objeto pressupõe a continuidade de um fluxo e todo fluxo pressupõe a fragmentação de um objeto.

⁶⁶ Na obra *O Anti-Édipo*, Deleuze e Guattari (2011a) discutem que o agenciamento seria o conjunto de condições singulares a operar na produção de um tipo de realidade paralela submetida a coordenadas espaço-tempo e históricas bem delimitadas. Em vez de os autores reduzirem os sujeitos a uma espécie de indivíduo inserido numa realidade preexistente (como no teatro e/ou pensamento edípiano), é necessário retornar às condições de gênese dessa realidade, aos elementos materiais e ao contexto de sua criação. O agenciamento é, assim, uma criação própria, um conceito que sempre gera novas necessidades e define novos campos de problematização.

A síntese produtiva, a produção de produção, tem uma forma conectiva: “e”, “e depois”... É que há sempre uma máquina produtora de um fluxo, e uma outra que lhe será conectada, operando um corte, uma extração de fluxo (o seio - a boca). E como a primeira, por sua vez, está conectada a uma outra relativamente à qual se comporta como corte ou extração, a série binária é linear em todas as direções. O desejo não para de efetuar o acoplamento de fluxos contínuos e de objetos parciais essencialmente fragmentários e fragmentados. [...] fluxo de cabelo, fluxo de baba, fluxo de esperma, fluxo de merda ou de urina produzidos por objetos parciais, constantemente cortados por outros objetos parciais. Todo “objeto” supõe a continuidade de um fluxo, e todo fluxo supõe a fragmentação de um objeto (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 16).

Retomando a ideia de produção da produção, veremos em Deleuze e Guattari (2011a, p. 17) que a produção sempre está inserida no produto e é justamente por essa razão que “a produção desejante é a produção da produção, assim como toda máquina é máquina de máquina”. Isso quer dizer que a dimensão virtual (da ideia, do pensamento, não real) por si só não será suficiente para produzir. Os mesmos autores nos alertam que “não podemos nos contentar com a categoria idealista de expressão. Não podemos nem deveríamos pensar em descrever o objeto esquizofrênico sem ligá-lo ao processo de produção” (Deleuze; Guattari, 2011a, p. 17).

Será por essa razão que uma formação de *Prezi* decompõe tanto a figura docente? Idealista demais e não conectada ao produto, aquela produção já nasceu morta, já que não foi canalizada pelo desejo. O tesão daquele professor estava apontado para outra direção, para outro fluxo. Para além da frustração, do medo, do receio, da aflição, das incertezas, a ausência de fluxo de desejo enferruja e decompõe a máquina, não confluindo para a produção de produção. Inconscientemente, como um lampejo, de um fluxo de desejo que se conecta à máquina enferrujada e entristecida no sofá da sala, se afogando em incertezas, emerge a sincera e potente frase que dinamita as estruturas que sustentavam uma reunião que já não compunha nada nem ninguém: *vai ser só o blá-blá-blá do Prezi*. Deleuze e Guattari (2011a, p. 18) já nos alertavam de que “a regra de produzir sempre o produzir, de inserir o produzir no produto, é a característica das máquinas desejantes ou da produção primária: produção de produção”.

Vai ver pode estar faltando à figura docente, em certos momentos, a produção da produção. Estamos tão tomados de esquizofrenia, de virtualidades, que não conectamos com o plano real, não inserimos nada do produzir no produto. Estamos reféns da burocracia das estruturas escolares, de produzir relatórios e planejamentos e materiais e fichas e e... Quando nossa produção não é movida por desejo, quando a máquina não produz *desejantemente* como poderia, vemos que ficamos à deriva num mar de virtualidade que em

nada se conecta ao real, também decompondo nossa produção, nós nos enfocamos na gravata tentando ser sérios, pomposos e importantes. Considerando, então, as proposições de Deleuze e Guattari (2011a), vemos que somente a virtualidade por si também não é garantidora de produção de produção. É a dança entre o real (que tem em si o produto produzido) e o virtual, em fluxo, canalizada pelo desejo, que possibilitam a produção.

Retomando a ideia de esse acontecimento narrado na crônica se assemelhar a uma esquete cômica, considerando que uma possível origem para o *blablabla* seja francesa, compondo-se como uma onomatopeia que imita um som influenciado pelo verbo *blaguer*, que, curiosamente, significa dizer coisas ridículas, podemos, por que não, pensar que o juízo de valor produzido pelo docente ali enformado em meio a tanto *blá-blá-blá* tenha uma influência palhaça. Assim como uma figura-palhaça em cena, indignada por ter que se submeter às ridículas exigências de seu superior produz o deboche, o riso, o cômico como saída, fuga, o docente, de certa maneira, também o fez ao assimilar aquele momento (en)formativo como um *blá-blá-blá*.

Se uma das linhas motrizes da figura-palhaça, como bem vimos, é o desejo, sua produção, à luz do que propõem Deleuze e Guattari (2011a), é assim, desejante; é produção da produção, uma vez que a figura-palhaça está sempre produzindo seus próprios meios de ser e acontecer no mundo. A figura-palhaça, em outras palavras, produz a si mesma no picadeiro (e no palco, na rua, na praça, no semáforo, nos trens, nos metrô e nos ônibus). O jeito de ser (e acontecer) da figura-palhaça é um jeito de ser desejante, que produz produção, que produz desejantemente, no momento presente, vinculada à realidade do ser e estar.

5.2 O TERRITÓRIO EM DELEUZE E GUATTARI – UMA VIAGEM COM ESCALAS EM CONCEITOS QUE NOS INSPIRAM...

[...] construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte (Gilles Deleuze, em entrevista em vídeo)

Antes de mais nada, na construção destas linhas de pensamento acerca do conceito de território, importantíssimo para a discussão que estamos travando ao longo das páginas desta dissertação, gostaríamos de trazer à cena a análise proposta por Passos e Alvarez (2020), à qual nos somamos, acerca do conceito de território proposto por Deleuze e Guattari (2012) no

capítulo *Acerca do ritornelo* do livro **Mil Platôs**. Os filósofos franceses, ao longo da escrita de sua obra conjunta, tomam o conceito de território não por meio de aspectos utilitários e funcionais, mas privilegiando os sentidos e os modos de expressão (Alvarez; Passos, 2020). Na construção desse pensamento, Deleuze e Guattari (2020) contrapõem a perspectiva do etólogo alemão Konrad Lorenz (1969), “que descreve a agressividade (ações intraespecíficas) como definidoras dos territórios existenciais de certas espécies animais” (Alvarez; Passos, 2020, p. 132). Na perspectiva de Konrad Lorenz (1969), o território é compreendido a partir de um conglomerado de procedimentos que podem ser descritos e explicados.

Ao longo da obra de Lorenz, como propõe Passos e Alvarez (2020, p. 132), somos apresentados a um conceito de território que “deixa de evidenciar a dimensão processual e qualitativa – o que precisamente faz dele um território existencial – e é tomado como uma realidade dada e preexistente”. Ora, se tomarmos a perspectiva de Lorenz de território como referência, podemos propor que teríamos um território pouco (ou nada) maleável, permeável, fractável; pelo contrário: rígido, imutável, uma estrutura fixa, pré-existente. Retomando a ideia que temos desenvolvido acerca da docência por vezes atravessada por linhas decompositivas, a partir das linhas narrativas de quem escreve esta dissertação, podemos propor que considerar o território em uma perspectiva como a de Lorenz (1969) corrobora com a perspectiva fundacionista (estruturalista) de um território docente dado, pré-estabelecido, estruturado, não maleável. Como temos pensado, tal concepção pode operar no campo de certezas absolutas, de receitas ou métodos ou metodologias ou receitas prévias/prontas, atuando como um mecanismo de enformamento de corpos, sobretudo em uma perspectiva desenvolvimentista de docência (e de aprendizagem). Deleuze e Guattari (2012), em sua crítica à perspectiva de Lorenz (1969), sugerem que as expressões territorializantes se separam das funções territorializadas; assim, “as descrições e explicações etológicas se restringem ao plano da realidade territorializada” (Alvarez; Passos, 2020, pp. 132-133).

Os filósofos franceses, como discutem Passos e Alvarez (2020), ainda propõem haver uma ilusão na qual reside a problemática em torno dessa maneira pela qual Lorenz (1969) propõe o conceito de território:

Na perspectiva etológica que Deleuze e Guattari criticam, o território, embora inclua o ser vivo em sua definição, é ainda um território exterior e prévio, capaz de ser representado por um olhar objetivo e objetivante. Os modos de vida e os sentidos vinculados à constituição de um território existencial são reduzidos a espaços físicos e respostas motoras que se relacionam. A qualidade e a multiplicidade cedem lugar à unidade e à generalidade. (Alvarez; Passos, 2020, p. 133)

Ao operar a partir da lógica da funcionalidade, dos elementos externos e prévios, o território assume uma qualidade generalizante marcada de universalidade, a singularidade, em toda a sua diferença, a multiplicidade, a heterogeneidade sequer são consideradas. Para Deleuze e Guattari (2012, p. 127), a expressividade é que explica a formação territorial, não a funcionalidade:

Precisamente, há território a partir do momento em que componentes de meios param de ser direcionais para se tornarem dimensionais, quando eles param de ser funcionais para serem expressivos. Há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vai definir o território.

Os filósofos franceses, para ilustrarem essa proposição, lançam mão de um exemplo que nos ajuda a compreender a emergência de qualidades a que fazem alusão:

Tomemos um exemplo como o da cor, dos pássaros ou dos peixes: a cor é um estado de membra, que remete ele próprio a estados interiores hormonais; mas a cor permanece funcional e transitória, enquanto está ligada a um tipo de ação (sexualidade, agressividade, fuga). Ela devém expressiva, ao contrário, quando adquire uma constância temporal e um alcance espacial que fazem dela uma marca territorial ou, melhor dizendo, territorializante: uma assinatura [...] Uma mesma espécie de pássaro pode comportar representantes coloridos ou não; os coloridos têm um território, enquanto que os esbranquiçados são gregários. Sabe-se o papel da urina ou dos excrementos na marcação; mas justamente, os excrementos territoriais, por exemplo do coelho, têm odor particular devido à^(sic) glândulas anais especializadas. Muitos macacos, de sentinela, expõem seus órgãos sexuais de cores vivas: o pênis devém um porta-cores expressivo e ritmado que marca os limites do território. Um componente do meio devém ao mesmo tempo qualidade e propriedade (Deleuze; Guattari, 2012, pp. 127-128).

No exemplo destacado, para Deleuze e Guattari (2012, p. 127-128), a questão não é “saber se a cor retoma funções, ou cumpre novas no seio do próprio território”. Para esses filósofos, parece óbvio que “essa reorganização da função implica primeiro que o componente considerado tenha devindo expressivo e que seu sentido, desse ponto de vista, seja marcar um território”. É nesse sentido que Passos e Alvarez (2020, p. 134) afirmam que “a expressão não pode ser tomada como um pertencimento ou uma propriedade de algo ou alguém que tem existência prévia ao ato expressivo”. Isso porque, segundo esses autores, “há uma autonomia da expressão sobre as condutas que a expressam”.

Deleuze e Guattari (2012, p. 131), ainda contornando o conceito de território, propõem haver uma autonomia da expressão que, em seus motivos, são dotados de variabilidade ou fixidez, independentemente de serem pulsadas ou não:

Ora, exprimir não é pertencer; há uma autonomia da expressão. De um lado, as qualidades expressivas estabelecem entre si relações internas que constituem motivos territoriais: ora estes sobrepujam os impulsos internos, ora se sobrepõem a eles, ora fundem um impulso no outro, ora passam e fazem passar de um impulso a outro, ora inserem-se entre os dois, mas eles próprios não são “pulsados”. Ora, esses motivos não pulsados aparecem de uma forma fixa, ou dão a impressão de aparecer assim, mas ora também os mesmos motivos, ou outros, têm uma velocidade e uma articulação variáveis; e é tanto sua variabilidade quanto a sua fixidez que os tornam independentes das pulsões que eles combinam ou neutralizam.

Adiante, os filósofos ainda prosseguem nesta linha argumentativa demonstrando que não é possível dar contornos prévios, pré-fixados a um território, em outras palavras, não é possível *enformar* um território, dada a autonomia dos pontos ou contrapontos que se exprimem na relação com os territórios:

Por outro lado, as qualidades expressivas entram também em outras relações internas que fazem *contrapontos territoriais*: desta vez, é a maneira pela qual elas constituem, no território, pontos que tomam em contraponto as circunstâncias do meio externo. Por exemplo, um inimigo se aproxima, ou irrompe, ou então a chuva começa a cair, o sol se levanta, o sol se põe. Ainda aqui os pontos ou contrapontos têm sua autonomia, de fixidez, ou de variabilidade, relativamente às circunstâncias do meio externo cuja relação com território eles exprimem [...] (Deleuze; Guattari, 2012, p. 131).

Retomando a contraposição de pensamento proposta por Deleuze e Guattari (2012) em relação à ideia de território defendida por Konrad Lorenz (1969), retornamos a Passos e Alvarez (2020, p. 134), ao proporem que a perspectiva de território apresentada e defendida pelos filósofos franceses promove uma inversão de lógica nas relações entre condutas e formação território:

Portanto, inverte-se a relação pressuposta entre condutas e formação de território: no lugar de tomá-las como determinantes nas formações territoriais, afirma-se que as condutas são efeitos dos signos expressivos característicos de dado território. O motivo ou as forças de expressão não são mais explicados pelos personagens e pela cena de suas ações, mas, ao contrário, são esses que surgem através dos motivos e expressões.

É aqui que circunscrevemos o movimento de desterritorialização da figura docente pela figura-palhaça, que abre novos possíveis por meio da criação de um novo território, e novos possíveis. Uma vez que se fabricou a figura-palhaça como intercessora de quem escreve esta dissertação, tornou-se possível esse processo expresso por Passos e Alvarez (2020) de que as condutas de um dado personagem são efeitos dos signos expressivos de um território: a figura-palhaça, como intercessora, pode ter permitido o acesso aos signos da Arte – que, por sua vez, permite, nesse movimento de desterritorialização da figura docente pela

figura-palhaça, a constituição de um território no qual os signos da Arte se fazem presentes (e moventes). Isso porque, como propõem Passos e Alvarez (2020, p. 134), “o território não se constitui como um domínio de ações e funções, mas como um *ethos*, que é, ao mesmo tempo, morada e estilo”.

Dando continuidade à construção de linhas de pensamento em torno do conceito de território, gostaríamos de trazer para o diálogo as proposições de Doel (1999), ao pensar uma Geografia pós-estruturalista. Ele vê o espaço como algo sempre em movimento, e descreve o espaço como um permanente “tornar-se”. Para ele “se algo existe, é apenas enquanto confluência, interrupção e coagulação de fluxos”. Em consequência, não há “última instância” ou estrutura primeira; solidez e fluidez nunca estão separadas, “a permanência é um efeito especial da fluidez” (Doel, 1999, p. 17). Por isso, o espaço é, antes de tudo, um movimento, uma “espacialização” (Doel, 1999, p. 8).

Roberto Machado (1990, p. 9) apresenta a nós a ideia de uma “geograficidade” do pensamento deleuziano, ilustrada, por exemplo, nesta passagem:

Sua característica mais elementar é o fato de ela se propor mais como uma geografia do que propriamente como uma história, no sentido em que, para ela, o pensamento, não apenas e fundamentalmente do ponto de vista do conteúdo, mas de sua própria forma, em vez de constituir sistemas fechados, pressupõe eixos e orientações pelos quais se desenvolve. O que acarreta a exigência de considerá-lo não como uma história linear e progressiva, mas privilegiando a constituição de espaços, de tipos.

Uma das principais dificuldades de se trabalhar com um conceito na obra de Deleuze e Guattari é que o conceito para eles é algo que sempre está em movimento, escapando, fugindo, “literalmente “rizomático” e múltiplo (“articulação, corte e superposição)” (Haesbaert; Bruce, 2003, p. 2), fazendo sempre referência a outros conceitos – seja em seu passado, seja em seu presente ou em seu devir (Deleuze; Guattari, 1992). Mas o que pode ser ainda mais relevante de pensarmos é que Deleuze e Guattari propõem que o conceito é criado e pensado pela Filosofia, é algo que contorna, configura um fenômeno, um acontecimento. Não se trata do conceito científico, tal como o desdobramos nas ciências sociais:

O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos... (Deleuze; Guattari, 1992, p. 46).

Aproximando-nos do conceito de território, encontramos-nos fortuitamente com Haesbaert e Bruce (2003, p. 9), que, ao analisarem a obra de Deleuze e Guattari, apresentam uma perspectiva com a qual também compartilhamos:

Deleuze e Guattari sempre tiveram no conceito de território e nos processos de desterritorialização e reterritorialização importantes ferramentas para o entendimento não apenas das questões filosóficas, mas também das práticas sociais e na construção de um efetivo projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da arte, da criação e da produção de subjetividade.

A filosofia de Deleuze e Guattari é denominada pelos próprios autores de uma “teoria das multiplicidades” e estas multiplicidades são a própria realidade, superando, assim, as dicotomias e os binarismos entre consciente e inconsciente, natureza e história, corpo e alma. Embora os autores reconheçam que subjetivações, totalizações e unificações sejam processos que acontecem nas multiplicidades, “é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, com realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 23). Falando em imagens de mundo (representações) e multiplicidade, gostaríamos de trazer para discussão um acontecimento que se deu em uma de nossas aulas com as crianças de uma turma de terceiro ano.

Sexta-feira é dia de presentes

(28 de março de 2023)

Na última sexta-feira, com as duas turmas do 3º ano, como parte do projeto de estudo de práticas corporais da cultura indígena e afro-brasileira, construímos petecas com material reutilizável (sacolinhas de mercado e jornal). O processo é simples: amassa o jornal no formato de uma bolinha, coloca dentro da sacola, empurra a bolinha para uma das extremidades da sacola, torce a sacolinha apertando um pouco a bolinha de jornal e prende essa região torcida com fita adesiva. Na sequência, basta cortar fora as alças da sacolinha e/ou o excesso de plástico a partir de onde a fita prender a bolinha de papel dentro da sacola e pronto, peteca construída.

A partir daí, deu-se início o processo de investigação das possibilidades de interação entre corpo-peteca, peteca-corpo, corpo-peteca-outro corpo, corpo-outro corpo-peteca, e etc. Não dei grandes instruções e direcionamentos às crianças, a não ser: “agora que as petecas estão construídas, podemos brincar com elas”. E as crianças nem precisaram de mais instruções ou orientações. Mal sabia eu que estava prestes a receber um significativo presente de meus alunos e alunas.

De repente, enquanto eu preenchia meu diário e realizava a chamada, de rabo de olho, vi algumas crianças tentando golpear a peteca para dentro da cesta de basquetebol. Pensei: "elas estão desterritorializando o basquetebol com a peteca ou estão desterritorializando a peteca com o basquetebol?"... Cheguei até a lançar essa situação e esse questionamento no grupo de WhatsApp do Des:mutação, grupo de estudos do qual faço parte...

Mas esse nem foi o presente...

Inesperadamente, uma peteca ficou presa na tabela. As crianças gritaram: "Diogo, a peteca da Gabi⁶⁷ ficou presa na cesta!", ao que respondi: "Vocês querem ajuda para tirar?". E elas: "Não, nós vamos usar outra peteca para tirar a peteca que ficou presa", respondi: "Ok, se precisarem de ajuda, estou por aqui".

Voltei os olhos para as burocracias escolares no meu notebook. Foi quando ouvi os gritos de comemoração e festejo: "Tiramos a peteca!!! Conseguimos!!! Uhuullll!" (e mais algumas outras expressões em comemoração).

Mas esse ainda não era o presente.

Terminado meu trabalho burocrático, passei a percorrer a quadra curioso para ver como as crianças brincavam com suas petecas, quais as possibilidades de interação que iam surgindo naquele encontro entre o corpo e o objeto (e os outros corpos). Reparei que o mesmo grupinho de crianças seguia golpeando a peteca na cesta e perguntei: "Voltaram para a brincadeira que estavam realizando antes?" e eles: "Não. A gente quer prender outra peteca para tentar tirar de novo".

Ri comigo mesmo ao ser presenteado com a inventividade e a espontaneidade e a imaginação e a criatividade crianceira.

A inventividade, a espontaneidade, a imaginação e a criatividade crianceira (e palhaça, como vimos seções anteriores deste texto) não produzem seus movimentos (e linhas) nessa chave arborescente. Diferentemente, as crianças (e a figura-palhaça) acontecem em um movimento rizomático, não hierárquico, não binário. Há algo de similar na atuação docente entre essa narrativa apresentada na crônica *Sexta-feira é dia de presentes* e a outra, *O que seu corpo pode*, apresentada na seção *E A FIGURA-PALHAÇA, O QUE É? UM INTERCESSOR POSSÍVEL*. Em ambos os acontecimentos, vemos que o docente não operou em uma lógica arborescente centralizadora, fruindo um movimento de *certo e errado*, ou mesmo de *faça assim, faça assado*.

Não vemos na atuação do professor intenções previamente planejadas a partir de modelos estruturantes. Nem mesmo um desencadear hierárquico sobre as crianças do que fazer, de como pensar, de como interagir, de como produzir. Aqui não operou uma chave de pensamento de *isto* ou *aquilo*, *certo* ou *errado*, *sim* ou *não*. Não parece haver excludentes/excluídos. As crianças por si próprias, em seu reinado no tempo *aión*, não

⁶⁷ Ocultamos o nome verdadeiro da criança em questão para manter seu anonimato.

estavam vivendo de tal maneira. Elas dinamitam hierarquias e binarismos em seu movimento de experienciar o mundo. Podemos compreender o presente recebido pelo docente, nesse sentido, como a constatação dessa bela e inspiradora criatividade, pulsante, potente, em um espaço-tempo da aula que, por não priorizar hierarquizações prévias, se permite tornar território fértil para o *espalhamento* das linhas rizomáticas em todas as direções possíveis.

Retomando Deleuze e Guattari, os autores afirmam que “a lógica binária e as relações biunívocas dominam ainda a psicanálise [...], a linguística e o estruturalismo, e até mesmo a informática”⁶⁸ (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 20) – e, por que não, o campo da Educação, sobremaneira os movimentos de ensino-aprendizagem. Alguns exemplos de instituições e aparelhos de poder que se organizam a partir do modelo arborescente são o Estado, a escola, a igreja e a fábrica.

O acontecimento narrado na crônica nos possibilita pensar uma aula, a partir do pensamento de Deleuze e Guattari (2011b) e também de Kastrup (2001), não como algo em que há um roteiro rígido, predefinido, pensado de maneira a seguir um trajeto linear e causal que, em sua sucessão de momentos / experimentações / experiências / exercitações / acontecimentos resultaria em algo que já se tinha em mente como intenção, resultado, ponto de chegada. Sobremaneira no campo da educação escolar, em que, como vemos em textos como o da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), BNCC, ainda há a preponderância de modelos de como se desenvolver capacidades, habilidades e competências por meio de exercícios e atividades em uma chave causa-consequência, linearmente. Assim como na aula de experimentação das possibilidades de exploração do material corda, que discutimos anteriormente, ao apresentarmos o movimento pelo qual as crianças (e também o professor, porque não) estão no espaço-tempo da aula cujo tema condutor era o material peteca, podemos pensar que a linearidade e hierarquização, o pensamento representacional da BNCC, não esteve presente ali naqueles acontecimentos. Falamos, então, de uma aula enquanto um movimento que se dá em um território rizomático, não arborescente.

Ainda em nosso intento de pensarmos o conceito de território, quando falamos de rizoma e tentamos dar contorno às suas características, seus princípios, podemos pensar também na multiplicidade, como propõem Deleuze e Guattari (2011b, p. 25). Considerando que “todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas

⁶⁸ Uma atualização interessante para o momento em que vivemos poderia ser pensarmos nas relações binárias e maniqueístas constituídas nas redes sociais, por exemplo, sobretudo acerca de pautas polêmicas como aborto, direitos das mulheres, cotas sociais, pelas quais é possível observar essa lógica de organização em sua mais efervescente ebulição, colocando as coisas em simples oposição binária a partir de construções na chave *isto ou aquilo, certo e errado, bom e mau, tudo e nada*, por exemplo.

dimensões”, há, na perspectiva dos autores, um plano de consistência das multiplicidades, composto de dimensões crescentes segundo a quantidade de conexões estabelecidas no próprio plano: “As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras” (Deleuze; Guattari, 2011b, p. 25). Assim, o plano de consistência, a grade, na perspectiva dos autores, é fora de todas as multiplicidades. É aqui, nas multiplicidades do rizoma, que nos encontramos com o conceito de linhas de fuga (ou linhas de desterritorialização):

A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre o mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem as dimensões.

Pensando nas proposições de Deleuze e Guattari (2011), podemos pensar a linha de fuga como algo que arrasta toda a subjetividade para um campo novo, transfigurando-a no processo. Há um território dado, neste território há uma subjetividade construída e constituída a partir de linhas que agem promovendo a sujeição do corpo (do indivíduo). No basquetebol, por exemplo, há elementos (signos próprios) que caracterizam a modalidade esportiva como basquetebol: a bola, geralmente de cor alaranjada; a cesta; a tabela; e o objetivo de arremessar a bola de tal maneira que ela seja introduzida no aro-cesta – e, para isso, coletivamente a troca de passes, a condução a bola quicando, o dribble etc. No caso da peteca, ela possui um formato, elementos que a tornam o que ela é (as penas, por exemplo) e geralmente ela é rebatida com a palma das mãos. Na quadra da escola em que acontecia a aula cujo tema era a exploração do material peteca, havia os signos/elementos que caracterizam o basquetebol e também havia os signos/elementos da peteca. Havia o território do basquetebol, mas também o território da peteca e seus respectivos signos/elementos característicos/constituintes.

As crianças, ao brincarem de fazer a peteca ser rebatida para ser inserida pelo aro do basquetebol, de certa maneira produziram linhas de fuga a esses territórios estabelecidos como basquetebol e peteca. O próprio docente se questiona: “elas [as crianças] estão desterritorializando o basquetebol com a peteca ou estão desterritorializando a peteca com o basquetebol?”. Retornando ao conceito de linha de fuga, vemos que elas não são um movimento de escape, mas uma linha de subjetivação que faz um mundo fugir; ela leva o conjunto para um novo lugar, um novo território. A linha de fuga é a quebra, a fissura, a rachadura em uma subjetividade fechada, imposta pela nossa sociedade e suas hegemonias e estruturas rígidas e pouco ou nada moventes. Na brincadeira das crianças, não era nem

basquete nem peteca, mas uma coisa nova, um novo território que escapou às subjetividades impostas pelos modelos da sociedade. Um novo território ali foi produzido ao se percorrer as linhas que escapam das subjetividades impostas e predefinidas. Ao pensarmos com Deleuze e Guattari (2011), ao pesquisar, não desejamos tapar rachaduras na subjetividade. Desejamos mesmo é percorrer estes caminhos na planície do rizoma para ver para quais territórios elas podem nos levar.

Podemos ainda propor, ao nos inspirarmos no pensamento de Deleuze e Guattari (2011; 2011b) – já pensando no delineamento do conceito de desterritorialização que veremos adiante – que toda linha de fuga é uma espécie de *traição*, já que ela *trai* algum agenciamento anterior, *trai* a lógica na qual estava inserida, escapando, retirando, por exemplo, o corpo de um território e atirando-o em um novo, um deserto, no sentido de que é desconhecido, já que não é o anterior. Nunca sabemos onde uma desterritorialização vai dar. Podemos arriscar pensar que as crianças, ao atirar a peteca na cesta, não previam que ela pudesse ficar presa. O docente de maneira nenhuma considerou que, para resgatar a peteca presa, as crianças usariam uma outra. Até porque, seguindo a lógica *normalizada*, tal estratégia poderia resultar em duas petecas presas. Inclusive, quando a peteca prendeu-se no aro, a pronta iniciativa em oferecer ajuda às crianças seria decorrida da utilização das antenas da rede de voleibol como instrumento para soltar a peteca do aro (evitando, assim, o risco de termos duas petecas “perdidas”). Mais surpreendente ainda foi o fato de as crianças criarem espontaneamente uma brincadeira de prender uma peteca no aro da tabela de basquetebol para, em seguida, tentarem removê-la rebatendo uma segunda peteca. Esses movimentos de desterritorialização e reterritorialização podem ser pensados como a ação de se atirar uma flecha no meio de uma floresta sem sabermos se o alvo será atingido ou não. Nesse sentido, as linhas de fuga não possuem um território, mas, no movimento de desterritorialização, fundam novos territórios.

Retomando a ideia de território, veremos que não há consensualidade entre os autores que convidamos para compor as linhas de pensamento em torno do conceito, e as maneiras de abordar o que vem a ser o território é também múltipla. De início, podemos seguir buscando apoio em Haesbaert e Bruce (2003, p. 12) ao analisarem uma entrevista dada por Deleuze, na qual o filósofo comenta sobre o conceito a partir de uma proposição com base na importância que o território ocupa na vida animal:

Deleuze, em uma entrevista, comentou a importância do território para os animais, afirmando que todo animal tem “um mundo específico”, desde ambientes muito reduzidos, indispensáveis a sua reprodução, como o “território” dos carrapatos. Este “mundo específico” dos animais não seria extensível ao homem, que “não tem um mundo”, mas “vive a vida de todo mundo”. Trata-se, portanto, de uma primeira

distinção entre as duas territorialidades. Este espaço que constitui um “pequeno mundo” exige a definição de um contexto próprio, delimitado, por exemplo, por odores que os animais carregam e difundem, marcando seu território. Reconhecendo que diferentes espécies animais têm distintas relações como território (fazendo uma distinção relativa entre “animais de território” e “animais de meio”), Deleuze afirma que “os animais com território são prodigiosos”.

Ainda buscando discutir esse conceito, convidamos agora para somar com as nossas linhas de pensamento Günzel (s/d)⁶⁹, segundo o qual, a partir do que propõem Deleuze e Guattari, num sentido etológico, o território pode ser considerado:

[...] o ambiente de um grupo (por exemplo, um coletivo de lobos, de ratos ou um grupo de nômades) que não pode por si mesmo ser objetivamente localizado, mas que é constituído por padrões de interação por meio dos quais o grupo ou coletivo assegura uma certa estabilidade e localização [...] exatamente no mesmo sentido o ambiente de uma única pessoa (ambiente social dele ou dela, espaço de vida pessoal, hábitos dele ou dela) pode ser visto como um ‘território’, no sentido psicológico, a partir do qual a pessoa age ou para o qual se volta.

Alguns autores, como Tomlinson (1998), pensam no conceito de território vinculado a um nível psicológico. Todavia, a partir do que é proposto por Deleuze e Guattari (2011a; 2011b), ainda ao encontro de Haesbaert e Bruce (2003), podemos considerar que o território que nos interessa é mais amplo e engloba, inclusive, diferentes versões de território. Tentemos enxergar as coisas por uma ótica de mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal, passamos então ao território psicológico ou subjetivo, para daí adentrarmos o território sociológico e o território geográfico, o qual, como nos mostram Haesbaert e Bruce (2003), inclui a relação sociedade-natureza. Como propusemos anteriormente às luzes dos estudos que temos realizado e dos autores que convidamos para compor este texto, o conceito de território, assim como em muitos outros conceitos deleuze-guattarianos, é permeado pela multiplicidade, podendo assumir diferentes contornos e qualidades e dimensões e características e e e...

O pensamento de Deleuze e Guattari amplia para ainda mais longe a ideia de território, propondo ser esse um conceito fundamental da Filosofia. A esse respeito Guattari e Rolnik (1996, p. 323) afirmam:

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é

⁶⁹ Günzel, Stephan. Immanence and Deterritorialization. The Philosophy of Gilles Deleuze and Felix Guattari. **Rev. Paideia**, s/d. Disponível em: <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Cont/ContGunz.htm>. Acesso em: out. 2022.

sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.

Uma vez que tentamos dar ao menos um pouco de contorno ao conceito de território para Deleuze e Guattari – realizando algumas pequenas escalas para pensar os conceitos de rizoma, multiplicidade e linha de fuga, e compreendendo a possibilidade de esse território ser não somente físico, mas vivencial, da ordem da experiência, é que circunscrevemos nossa questão de pesquisa, norte da bússola de nosso mapa de pesquisa. Se há uma figura docente, podemos considerar que há o território dessa figura; assim como, se há uma figura-palhaça, há, de certo, o território dessa figura-palhaça. Como temos visto em algumas das crônicas de que temos lançado mão, material empírico de nossa pesquisa, há movimentos de desterritorialização acontecendo incontrolável e irrefutavelmente no plano das multiplicidades. É a respeito disso que trataremos na seção seguinte.

5.3 TERRITÓRIO DOCENTE E TERRITÓRIO PALHAÇO: QUANDO A FIGURA-PALHAÇA DESTERRITORIALIZA A FIGURA DOCENTE – OU SOBRE QUANDO O DOCENTE SE DEITA NO CHÃO OU PARODIA SEUS SUPERIORES

Não é só em pé que as coisas caminham

(12 de outubro de 2022)

As turmas do terceiro ano de 2022 eram compostas por crianças tão potentes e tão brincantes e tão vivas e tão animadas e tão crianças! O fluxo de simplesmente ser e estar era tão vívido que, como diz uma amiga minha, era possível “pegar com a mão” de tão intenso, de tão bonito!

Naquele dia de outubro, próximo à celebração do Dia das Crianças, a direção escolar me solicitou que fizesse uma programação especial de atividades juntando cada uma das duas turmas de cada ano do ciclo escolar em um momento de 45 minutos para a realização da proposta de atividade.

Ali estava eu na quadra com as 33 crianças das duas turmas de 3º ano. As professoras de sala de cada turma estavam lá para auxiliar no andamento da proposta. Minha voz naquele dia já estava castigada: haviam sido 4 aulas de manhã em uma das escolas e mais duas até aquele momento da tarde naquela outra escola. Meu corpo não estava dando conta da potência daqueles corpos.

Nos dias em que sua voz está mais desgastada, parece que a atenção e a escuta das crianças estão mais fechadas... Eu não sou adepto de apitos, tampouco de ficar gritando, ou ainda pedir (leia-se implorar) por atenção. Construimos, ao longo dos anos anteriores, a ideia de que todos têm o direito de falar e que, para isso e por isso, é importante escutar. Geralmente eu

"espero a atenção e a escuta chegar" (sempre verbalizo isso para as crianças quando quero falar algo e eles não estão muito dispostos a escutar). Aliás, quando uma aluna de um 5º ano me perguntou a razão de não utilizar apito nas aulas, respondi que era professor, não adestrador e que eu não gostaria de utilizar um instrumento de controle como apito...

Pois bem, naquela tarde estava difícil. As crianças não escutavam, a atenção estava longe de chegar... Esperar também não estava ajudando muito... As professoras de sala, sim, estavam gastando a voz que eu já não tinha mais para tentar chamar a atenção das crianças, sem sucesso...

Foi aí que, de um salto, deitei-me no chão. As 33 crianças vieram ao meu encontro, ao meu redor, formando a roda que eu já estava há 10 minutos tentando compor... Algumas intrigadas, outras surpresas, outras até com medo de que algo ruim tivesse me acontecido. Mas todas ali, escutando. Dali do chão, olhando para elas disse: "Ah, agora vocês estão me escutando! Pois bem, vou contar a vocês a proposta que pensei para hoje!". E comecei a partilhar com eles as possibilidades de vivência e experimentação para aquele encontro.

Dali do chão, deitado, sob os olhos atentos e algumas risadinhas, fui capaz de fazer algo que, em pé, na roupagem "tradicional" de professor de Educação Física, não tinha sido nos 10 minutos anteriores. Terminada minha fala, as crianças se posicionaram nos diferentes locais da quadra que eu havia explicado e estavam dispostas para iniciarmos a atividade.

Fiquei em pé.

As professoras, surpresas (leia-se incrédulas), não acreditavam na cena... Eu, orgulhoso da dose de *extracotidianidade*, improvisação e, por que não, criatividade de que consegui lançar mão naquela situação, tomei dois goles de água e me dirigi às crianças para iniciarmos a atividade.

Afetados pela questão deste novo território de docente atravessado (desterritorializado) pelo intercessor a figura-palhaça, propomos que pensemos, então e novamente, na figura docente. Consideremos que o território deste docente seria a sala de aula (em uma escola particular da zona oeste paulistana, trabalhando com crianças de ensino fundamental I), e de certa maneira, esse território também estabelece relações com o espaço/tempo de *formação* em uma instituição universitária, por exemplo. É de se esperar que, possivelmente, haja uma perspectiva de currículo que oriente a atuação do professor na escola, expresso por teorias que sustentam essa perspectiva de currículo, de escola, de docente, das práticas de ensino. Assim também como o próprio sistema educacional se orienta a partir de leis, normas, políticas públicas, diretrizes curriculares etc., no qual o ambiente escolar e a própria figura docente estão inseridos, ainda levando-se em consideração códigos, signos e representações que compõem e/ou atravessam esse espaço-tempo que constitui um território da figura-docente.

Pensemos agora na figura-palhaça. O território dessa figura poderia ser o picadeiro (e o palco e a rua e a praça e os teatros e e e...), como também tivemos a oportunidade de pensar

anteriormente. Tal/tais território(s) se relaciona/relacionam com o espaço-tempo de construção, desconstrução, reconstrução, composição, decomposição, recomposição, criação da figura-palhaça, bem como com os próprios percalços teóricos, técnicos, estéticos, poéticos, práticos pelos quais a figura-palhaça transitou em seu caminhar compositivo – e também com códigos, signos, criações e representações que compõem e/ou atravessam esse espaço-tempo que se constitui como um território da figura-palhaça.

Não à toa, ao tentar pensar nesses territórios distintos, do docente e da figura-palhaça, pensamos ser possível sugerir que há/houve, por diversos momentos, a presença arborescente no território deste docente (na organização da gestão escolar, ou na estruturação da hierarquia do agentes escolares, ou mesmo na relevância social que é atribuída a alguns docentes de determinados componentes curriculares e ainda na relação aluno-professor), de certa maneira, engessado pelas estruturas verticais e verticalizantes que formatam e qualificam e valoram e ordenam e e e... o próprio território, ainda mais em se considerando uma perspectiva desenvolvimentista de docência. Tradicionalmente, nas aulas de Educação Física escolar, o apito, como instrumento docente, perpetuou-se e ainda se mantém como elemento organizador, hierarquizante e controlador dos corpos em diferentes instituições. Inclusive, em uma das escolas-campo do docente, há cerca de 5 apitos pendurados na sala de materiais de Educação Física que lá mesmo ficaram e quase nunca foram/são utilizados. Por que não o utilizar para chamar a atenção de 33 crianças numa quadra depois de tentar de tudo para ser ouvido? Bastaria um apito, alto e ressonante para que as crianças, possivelmente, se condicionassem a essa situação e fizessem silêncio. Em outras instituições (também disciplinares), como os quartéis, ainda hoje se utilizam os apitos para mover, controlar e organizar as tropas, por exemplo.

O docente em questão sempre traz consigo, na mochila, dois apitos. Não raras são as oportunidades em que, ao estudar uma modalidade esportiva coletiva, como recurso didático, os próprios alunos são convidados a gerirem, organizarem e administrarem o andamento da experiência de se praticar tal modalidade, inclusive com um ou mais indivíduos na figura reguladora de arbitragem. Ou mesmo o docente, por vezes, desempenha esse papel. Essa é a única situação escolar em que os apitos são retirados dos ganchos em que ficam pendurados e passam a ser utilizados na aula de Educação Física. Eles são instrumentos de controle e organização da modalidade esportiva, em busca de promover justiça, igualdade, respeito ao adversário, às regras, à modalidade esportiva em si. Mas o docente mesmo não utiliza o apito como elemento para fazer a gestão de sua aula, afinal, apesar de ainda se constituir como uma instituição disciplinar, queremos distância de qualidades de aquartelamento. É isso, somos

avessos a apitos. Em vez disso, permitimos (leia-se desejamos) o atravessamento pelo acaso, por aquele lampejo que nos arrebatava e nos dá uma grande ideia do que fazer – assim como a figura palhaça ao improvisar em cena diante de algum acontecimento. No lugar de soar apitos, deitamo-nos no chão.

Na cena clássica, dos palhaços Augusto e Branco⁷⁰, como pano de fundo de suas ações existem essas duas figuras diferentes que se compõem ao se encontrarem no andamento da própria cena com o seu público. Nesse encontro instaura-se um ambiente no qual o palhaço Branco, “a voz da razão”, tenta enquadrar e formatar e organizar e conter e controlar e e... o palhaço Augusto, regido pela emoção.

Ali, no picadeiro, eles só fazem sentido juntos ao estarem conectados, razão e emoção, e assim, se ridicularizam.. Os corpos presentes na plateia se identificam simultaneamente com os dois palhaços que são cara e coroa de uma mesma moeda. Neste sentido, não somos uno e sim multiplicidade: Branco e Augusto e e... A transgressão do palhaço Augusto, ao escapar da lógica que rege as ações do Branco é produtora de conflito. Esses, no seu desenrolar, produzem o riso no público ao escancarar inadequações [das figuras-palhaças e também das próprias pessoas, ao se identificarem nos protagonistas da cena]. A própria transgressão é riso.

Nesse movimento cênico, no encontro com o palhaço Branco, o Augusto, em sua transgressão é capaz de produzir um florescer de ramificações possíveis e incontroláveis em múltiplas direções e sentidos. As figura-palhaças fazem rizoma entre si. Não há sobreposição de um sobre o outro. Não se trata de hierarquias. Há encontro. O Augusto cria linhas de escape à racionalidade do Branco. O Branco, por sua vez, também tenta escapar a todo instante do emocional/sensível/corporal do Augusto. É um jogo de escapa-escapa [não de pega-pega] no qual brota multiplicidade, uma explosão de linhas incontroláveis e desordenadas de escape. Isso porque o território palhaço não é árvore, hierarquia, modelo, reprodução, estrutura, linearidade e e... É rizoma.

Retornando à reflexão acerca deste território docente (arborescente e hierárquico) e dos possíveis de um território palhaço (rizomático e múltiplo), pensamos que a possibilidade de atravessamentos entre ambas as figuras, docente e palhaço, aconteça porque, como bem

⁷⁰ A título de ilustração, podemos considerar o palhaço Branco como aquele que faz o tipo inteligente, “certinho”. Dá a entender que, por ser “mais esperto” que seu parceiro, o palhaço Augusto, é capaz de se sobrepor a ele, enganá-lo. Em tempos mais antigos, nos circos (e feiras populares nas praças, por exemplo), além do rosto branco (de onde se origina a nomenclatura branco), o Branco podia se vestir com uma roupa de lantejoulas e um tradicional chapéu cônico. Já o Augusto (ou excêntrico) pode apresentar roupas espalhafatosas e possui um jeito de brincar de certo ingênuo. Todavia, apesar de ser considerado como mais “bobo” que o Branco, é livre para falar o que pensa, por vezes, criticando o parceiro de cena, não caindo nas suas artimanhas “inteligentes” e revertendo situações de desvantagem. O Augusto por vezes também contesta e questiona o Mestre de Pista, figura de autoridade que ocupa o lugar de dono do circo.

nos propõe Haesbaert e Bruce (2003, p. 13), o território é um agenciamento. Para os autores, às luzes do pensamento de Deleuze e Guattari, “os agenciamentos extrapolam o espaço geográfico, por esse motivo o conceito de território dos autores é extremamente amplo, pois, como tudo pode ser agenciado, tudo pode ser também desterritorializado e reterritorializado”.

Sobre essa relação entre território e agenciamento Deleuze e Guattari (1997, p. 218), analisando uma cena desenvolvida em uma peça de Samuel Beckett, discutem que:

Todo agenciamento é, em primeiro lugar, territorial. A primeira regra concreta dos agenciamentos é descobrir a territorialidade que envolvem, pois sempre há alguma: dentro de sua lata de lixo ou sobre o banco, os personagens de Beckett criam para si um território. Descobrir os agenciamentos territoriais de alguém, homem ou animal: “minha casa”. [...] O território cria o agenciamento. O território excede ao mesmo tempo o organismo e o meio, e a relação entre ambos; por isso, o agenciamento ultrapassa também o simples “comportamento”.

Em razão de a criação de territórios acontecer por meio de agenciamentos, antes de prosseguirmos à discussão acerca da desterritorialização desta figura docente pela figura-palhaça, pensamos ser importante um aprofundamento no conceito de agenciamento e seus tipos, os quais, a partir da leitura de Deleuze e Guattari, são dois: os *agenciamentos de enunciação coletiva* e os *agenciamentos maquínicos de corpos* (ou de desejos). Buscando algumas linhas de contorno aos conceitos, podemos pensar a partir de Deleuze e Guattari (2011a), que o agenciamento de enunciação coletivo ocorre a partir de elementos externos ao corpo e seriam enunciados que a sociedade (o meio) impõe ao corpo; são enunciados incorpóreos, oriundos de uma chave de ação pautada em ordens, permeadas pelas relações de poder. O agenciamento maquínico de corpos, por sua vez, se refere (acontece) à relação (composição) entre corpos, aos encontros entre corpos. O agenciamento maquínico de corpos acontece de maneira independente de forças externas, como nos agenciamentos de enunciação coletiva. Vale ressaltar que esses dois tipos de agenciamento não acontecem isolada e separadamente, mas simultaneamente e o tempo todo.

Para ilustrar esses dois agenciamentos, nos arriscamos a lançar mão de dois exemplos. Imaginemos, primeiramente, um matrimônio. Quando o sacerdote que realiza a cerimônia declara que o casal está unido em matrimônio (o que, na mitologia cristã, corresponderia ao momento em que é proferida a tradicional frase “*eu vos declaro unidos pelo matrimônio*”⁷¹), o poder religioso de sacerdote enuncia uma mudança na relação entre o casal por meio de um agenciamento de enunciação coletiva. Quem antes era noivo, após o rito sacerdotal, se torna

⁷¹ Tomamos a liberdade poética e ideológica de propor uma nova forma de proferir as palavras que sacramentam o matrimônio, não reproduzindo a tradicional, patriarcal e hierarquizada fala das quais sacerdotes cristãos historicamente se utilizam.

casado. Há uma transformação de ordem incorpórea sobre os corpos, violentando-os, desterritorializando-os do território de noivos e lançando-os em um novo território, de casados. Em um segundo exemplo, pensemos no momento do parto. Até que ele seja consumado, a mulher é apenas mulher. Será entendida, tratada, considerada, definida e julgada (social, política, ideológica, esteticamente) como mulher. A partir do exato momento em que a criança nasce de suas entranhas, a mulher é desterritorializada do território-mulher e é reterritorializada, violentamente, no território-mãe. Será entendida, tratada, considerada, definida e julgada (social, política, ideológica, esteticamente também) não mais como mulher, mas como mãe, após o agenciamento maquínico de corpos, da relação entre o corpo-mulher-mãe e o corpo-bebê⁷².

Retomando a crônica que apresentamos anteriormente, ao mesmo tempo em que o docente pode ser agenciado pelas estruturas, normas, regras, receitas escolares, que atravessam seu corpo, ele também pode ser atravessado pela potência e inventividade das crianças no espaço-tempo da aula. A partir dessa linha de pensamento possível, podemos pensar que o agenciamento coletivo de enunciação poderia ter levado o professor a percorrer caminhos outros para conseguir a atenção de suas crianças e dar prosseguimento à aula. Talvez usando um apito, ou mesmo se apoiando na autoridade das professoras de sala (que, por passarem maior quantidade de tempo diário com as crianças, acabam, quase que naturalmente, conseguindo um canal de comunicação, relação, mais direto), o professor pudesse ter atingido aquilo que desejava: ser escutado pelas crianças. Mas em seu encontro com elas e com a situação, ao deitar-se no chão, atravessado por aquele acontecimento que se dava no tempo-espaço da aula, arriscamos propor que o agenciamento maquínico de corpos, no encontro com as crianças, de alguma maneira aconteceu tal maneira que pode ter produzido uma linha fuga ao que é/era esperado do docente, considerando os agenciamentos coletivos de enunciação que geralmente operam em uma instituição escolar.

Mas, além desses dois elementos, os agenciamentos, em nossa linha de pensamento, na tentativa de compreender o conceito de território, faz-se necessário que ainda nos atentemos para mais dois componentes a serem pensados: a desterritorialização e a reterritorialização – as quais, inclusive, mencionamos nos dois exemplos que trabalhamos linhas anteriores.

⁷² Acerca dessa discussão em torno do conceito de agenciamento na ótica deleuze-guattariana, identificamos um potencial de pesquisa que nos parece fortuito: pensar o agenciamento a partir das proposições de Michel Foucault acerca da relação entre poder e linguagem. Todavia, no universo (e limitações) de nossa pesquisa, não nos adentraremos nessa discussão neste momento.

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (Guattari; Rolnik, 1986, p. 323)

A partir dessa consideração, podemos pensar a desterritorialização como sendo o movimento pelo qual se abandona o território, por meio de uma linha de fuga, enquanto a reterritorialização é o movimento de construção de um novo território (Deleuze; Guattari, 2011a). Os autores afirmam que em momento algum os processos de desterritorialização e reterritorialização acontecem de maneira dissociada, ou seja, se há uma desterritorialização, haverá associada a ela uma reterritorialização. A partir dessa chave de pensamento, seguimos retomando nossa ideia da figura-palhaça, que desterritorializa a figura docente e podemos propor que, no encontro rizomático entre a figura-palhaça e a figura-docente, a primeira desterritorializa a segunda, e vice-versa. De maneira associada a esse primeiro acontecimento, a figura-docente, se reterritorializa em um novo território de docente atravessado pela figura-palhaça (assim como a figura-palhaça também se reterritorializa em um novo território também - uma vez que esse movimento não é uno)⁷³.

Deitar-se no chão como recurso didático para conseguir capturar a atenção de seus alunos como tentativa de realizar aquilo que havia proposto como aula, escapa ao que se tem, tradicionalmente, como recurso didático para a atuação docente. Ao deitar-se no chão, algo surpreendente aconteceu. Aquele corpo docente, de alguma maneira, foi capaz de produzir um acontecimento que, em seu encontro com as crianças, desterritorializa não somente o docente, mas a própria aula. Que professor se deita no chão para tentar realizar uma explicação, uma orientação, por exemplo? Quais poderiam ser as ferramentas/recursos didáticos a partir dos quais um professor captura e mantém a atenção de seus alunos? Um novo território parece ter sido construído ali naquele encontro entre as crianças surpresas diante da atitude de seu professor e ele próprio, ali, deitado. Ao ter a ideia de deitar-se, o docente não sabia o que poderia acontecer depois. Somente quando aconteceu, enquanto habitava aquele novo território, é que o docente se deu conta de que conseguiu aquilo que buscava já há alguns minutos sem sucesso. O que faria uma figura-palhaça para “chamar” a atenção para si (além das roupas, da maquiagem, do jeito grotesco de se mover e falar e pensar e e...)? O que faria

⁷³ Reiteramos aqui que, dentro do escopo de nossa pesquisa, não investigamos e discutimos o movimento de desterritorialização da figura-palhaça pela figura-docente, tampouco a reterritorialização da figura-palhaça. Encontramos aqui mais uma ramificação possível de nossa pesquisa que em momento oportuno pode ser investigada a fundo em outros movimentos de pesquisa.

um docente para conseguir a atenção de seus alunos? Quais os possíveis presentes no encontro entre ambas as figuras? Como essas figuras se atravessam? O que pode um intercessor ao atravessar o corpo que o fabricou?

Adentrando um pouco mais aos conceitos de desterritorialização e reterritorialização, voltemos nossa atenção para Deleuze e Guattari (2011b, p. 26), que os discutem a partir do exemplo do encontro entre a vespa e a orquídea:

Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros? A orquídea se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque da vespa; mas a vespa se reterritorializa sobre essa imagem. A vespa se desterritorializa, no entanto, devindo ela mesma uma peça no aparelho de reprodução da orquídea; mas ela reterritorializa a orquídea, transportando o pólen. A vespa e a orquídea fazem rizoma em sua heterogeneidade.

Pensando nesse encontro entre a vespa e a orquídea, propomos uma reescrita desse excerto de Deleuze e Guattari (2011b), pensando no encontro entre a figura-palhaça e a figura-docente. Poderíamos pensar então, que a figura-palhaça desterritorializa a figura-docente e, ao mesmo tempo, a figura-docente também desterritorializa a figura-palhaça, tal qual acontece com a vespa e a orquídea. Nesse encontro entre figura-palhaça e figura docente, fica uma marca da figura-palhaça na figura-docente, e uma marca da figura-docente na figura-palhaça, já que não há desterritorialização isolada. Deleuze e Guattari (2011a) propõem que nunca desterritorializamos sozinhos, mas sempre com no mínimo dois termos. E cada um desses termos se reterritorializa sobre o outro. A ressalva dos autores aqui é essencial: a reterritorialização não se constitui num retorno a uma territorialidade anterior ou mais antiga. Falamos aqui que a reterritorialização implica, necessariamente, um conjunto de artifícios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua. Depois de deitar-se no chão, desterritorializando o território “comum” esperado (conhecido) de professor de Educação Física dando aula, o docente não estava mais naquele território anterior, estava em um novo. Ao reterritorializar, já não era mais o mesmo, já não estava mais no mesmo lugar. Da não escuta, passou a ser escutado. Da impossibilidade em que se encontrava, passou a um possível.

Nesse encontro em que a figura-palhaça desterritorializa o professor, o professor se desterritorializa, formando uma imagem, um decalque de palhaço; mas a figura-palhaça se reterritorializa sobre essa imagem. O palhaço se desterritorializa, no entanto, ele mesmo, uma parte do professor; mas ele [o palhaço] reterritorializa o professor. O professor e o palhaço

fazem rizoma em sua heterogeneidade – muito embora pensemos nos pontos deste rizoma que se devem como pontos de convergência, conexão.

Não se trata, contudo, de dizer que o professor imita o palhaço (assim como o inverso também é verdadeiro). Não pensamos em imitação, mas sim em captura de códigos, mais-valia de código, aumento de valência, verdadeiro devir, devir-figura-palhaça de figura-docente, devir-docente de figura-palhaça, cada um desses devires assegurando a desterritorialização de um dos termos e a reterritorialização de outro, os dois devires se encadeando e se revezando segundo uma circulação de intensidades que prolonga a desterritorialização longitudinalmente, no mesmo movimento que Deleuze e Guattari (2011a) afirmam acontecer entre a vespa e a orquídea. Não há, portanto, nem imitação nem semelhança, mas a explosão [alegre] de duas séries heterogêneas na linha de fuga composta de um rizoma comum, o qual não pode mais ser atribuído, submetido, subjugado, a um significante. Neste breve encontro de desterritorialização, figura-palhaça e professor são um só, não havendo mimese. Violentado pela figura-palhaça a figura docente sai de seu território e passa a habitar um novo território, desterritorializado por uma linha de fuga, no qual é possível ao professor deitar-se no chão para falar com seus alunos.

Retomando uma das crônicas que vimos ao longo desta dissertação, temos outro vislumbre deste professor atravessado pela figura-palhaça. Em agosto de 2022, logo no retorno das férias, no início do segundo semestre letivo, a este docente-pesquisador foi imposta a demanda de produzir planejamentos anuais do ano seguinte, 2023. Não concordando com tamanha ansiedade, com esta demanda por desempenho desconectado do real, do tempo dos acontecimentos, a improvisação e a criatividade parece que foram a saída encontrada/criada. Inspirado pela figura-palhaça, como intercessora, diante do problema a ser resolvido, tal qual numa cena cômica (na qual uma figura de autoridade – mestre de pista, dono do circo, por exemplo – quer mandar, e uma figura-palhaça, sem ver sentido na ordem, não quer obedecer). A cada e-mail recebido cobrando os planejamentos as respostas eram perguntas e problematizações acerca de tópicos como: “quais seriam as turmas do ano 2023?”, “Quantos alunos?”, “Quais permaneceriam na escola?”, “Quais não permaneceriam?”, “Quais as previsões orçamentárias para aquisição de materiais e recursos para desenvolvimento de projetos de temáticas curriculares da Educação Física?”. Já que os planejamentos deveriam ser *ultradetalhados*, quase que aula a aula, o calendário escolar de 2023 já estava à disposição? Diante da não disponibilidade do calendário escolar, como detalhar as expectativas de aprendizagem no tempo do projeto didático? E as parcerias interdisciplinares: seriam possíveis? Se não houvesse espaço de discussão e construção

coletiva entre os docentes nos espaços de reunião pedagógica, como compor projetos interdisciplinares, um dos pilares da instituição?

Aqui gostaríamos de apresentar um dispositivo da figura-palhaça ao performar, sobremaneira, nos picadeiros: a reprise. Segundo Bolognesi (2001, p. 106):

As reprises são predominantemente mudas e se reportam ao universo do circo. Nas entradas o diálogo tem um lugar de destaque e os temas tratados não se restringem à paródia do espetáculo. De um modo geral, as reprises são mais curtas, se comparadas as entradas. Mas, como se verá, há temas parodiados do circo que recebem um tratamento dialógico, como há entradas essencialmente gestuais. Assim sendo, a presença do diálogo não constitui uma base sólida para divisão. Por isso, preferiu-se uma segmentação geral a partir dos temas internos e externos ao universo do circo.

Souza (2021, p. 22) ressalta que a linha que distingue as entradas e as reprises é bastante tênue, isso porque:

[...] de acordo com o público e o espetáculo, podem pegar um mesmo tema e aplicá-lo da forma que melhor lhes convier, uma vez que possuem o domínio total do seu próprio repertório. Ainda segundo o autor, as “entradas” possuem uma estrutura mais fixa, enquanto as “reprises” são mais suscetíveis ao improviso. De modo que a mesma palhaçada pode ser encenada como “entrada” por um palhaço e “reprise” por outro.

Tal qual uma figura-palhaça realizando uma reprise em um espetáculo circense, a cada novo e-mail de cobrança, um (ou alguns) novo(s) questionamento(s). A cada nova demanda imposta pela direção, o docente impunha uma demanda à direção. Ao passo que surgiam as problematizações propostas pelo docente, as respostas por parte da direção não aconteciam. E assim, foi-se ganhando tempo para viver o segundo semestre de 2022, aula a aula com as crianças, para que, finalizado o ano letivo, o docente pudesse, a seu tempo, pensar no ano seguinte. Os planejamentos foram entregues em dezembro de 2023, na semana de planejamento, após mapeamentos de temas de interesses realizados junto aos grupos de alunos, autoavaliações docentes de cada um dos projetos, conversas com pares em reuniões pedagógicas de planejamento, estudo individual, inspirações para projetos didáticos por meio de participação em congressos e seminários de formação continuada e etc. E os planejamentos entregues não se constituíram como receitas a serem executadas: eram mais intenções, possibilidades de caminhos a se seguir, como um navio seguindo o norte da bússola: ora desviando o curso mais para a direita para atracar em uma ilha de bela aparência e árvores de largas copas e fartas sombras com fontes de água pura e cristalina; ora mais para a esquerda,

apertando o ritmo de navegação para evitar tempestades e maremotos; ora desacelerando o ritmo para apreciar o belo horizonte de céu azul ao final de uma tarde de primavera.

As reprises, nas quais o docente se inspirou para, no encontro com o seu intercessor, tentar ganhar tempo para viver o semestre e os encontros com seus alunos, em diferentes ocasiões, são performadas por figuras-palhaças. Além disso, podem se constituir, performativamente, como um recurso cênico bastante potente do ponto de vista cômico por, justamente parodiar uma cena, um comportamento, um jeito-de-ser, um jeito-de-fazer, um número já apresentado, visto e interpretado no andamento de um espetáculo. Podemos considerar, de certa maneira, que, ao criar a situação de problematização sistemática, jogando por meio da improvisação com as cobranças da direção escolar e suas estruturas burocráticas, às luzes das reprises circenses, este docente, atravessado pelo jeito-de-ser e pelo jeito-de-fazer da figura-palhaça, conseguiu oferecer certa resistência que lhe possibilitou viver o tempo dos acontecimentos, os fluxos e os devires, criando e praticando sua docência no tempo presente, ao menos momentaneamente, despreocupado em relação ao tempo futuro, aberto às experiências conforme elas iam acontecendo no encontro diário com seus alunos e alunas.

Inspirado pelas experiências de momentos presentes (em rodas de conversa com as crianças para levantar e mapear temas de interesse e em conversas propositivas com colegas docentes e conversando com outros colegas professores de Educação Física de outras escolas e lendo e buscando informações e imaginando caminhos e desenhos possíveis de trajetos a trilhar em cada turma no curso que seria ofertado em 2023 e e e...), é que foi-se criando (produzindo) o planejamento de 2023. Parodiando as demandas da direção escolar em sua sede de planejamentos, tal qual uma esquete cômica de reprise em um espetáculo de circo, foi possível de certa forma resistir às amarras burocráticas que as estruturas institucionais tentaram impor a este docente. O desejo naquele momento não era o de se desesperar com o porvir, com um futuro ainda pouco provável, sequer delineável, mas sim em viver o momento presente, o dia a dia em aula com seus estudantes, encontrando-se com eles para criar e compor, dia a dia.

Seja deitando-se no chão, seja por meio da inspiração nas reprises parodiadas, por exemplo, vemos que alguns possíveis floresceram por meio do atravessamento da figura-docente pela figura-palhaça. A figura-palhaça enquanto um intercessor, nesse novo território possível no qual esta figura docente é lançada, ao qual viemos propondo algumas linhas de contorno, nos tem apresentado com potentes movimentos de resistência à processos de decomposição e entristecimento como pudemos acompanhar em algumas das crônicas que produzimos em nosso movimento de pesquisa e estudo.

6 CONSIDERAÇÕES MOVENTES – OU ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DE NOSSA PRODUÇÃO DE PENSAMENTO

Chegamos ao movimento final desta dissertação. Tal como o palhaço se despede de seu público momentos antes de sair do picadeiro ou do fechamento das cortinas, nos preparamos para finalizar essa produção de pensamento que iniciamos muitas páginas atrás. Apesar de termos nos encontrado com muitos conceitos ao longo do texto e termos entrado em movimento de ressonância com campos como o da aprendizagem, em nossa pesquisa e escrita, o pensamento que produzimos se propõe a problematizar a atuação docente trazendo algumas provocações para pensarmos também a formação docente. Essas eram nossas intenções de pesquisa, iniciais: problematizar uma concepção de docência que opera em uma chave de representação do pensamento.

Para nossa construção do pensamento, nos foi de grande valia a problemática em torno da axiomática capitalista que constitui linhas de hegemonia que atravessam a sociedade contemporânea (ocidental, sobremaneira) e algumas das consequências (efeitos colaterais) que tal modelo econômico implica sobre a sociedade em si, sobre as instituições escolares e sobre as docências. Vimos que o capitalismo possui a capacidade de administrar seus próprios limites, sendo capaz de, nesse movimento, capitalizar praticamente tudo e todos, uma vez que agencia os desejos, de certa maneira sequestrando-os, em prol de modelos de vida que sirvam aos próprios interesses do sistema. Tal dinâmica agencia os corpos que habitam a sociedade, modelando-os, plasmando-os, formatando-os para que sigam atuando como engrenagens que retroalimentem o próprio capitalismo. Dessa maneira, como discutimos, não nos parece estranho que a axiomática capitalista influencie a formação e a atuação docente de tal maneira que os corpos que ali existem, sejam paulatina e sistematicamente atravessados por linhas que podem produzir paixões tristes que vão decompondo a docência.

Nos aproximamos da perspectiva de Deleuze e Guattari (2011a; 2011b) ao proporem esse movimento axiomático do capitalismo por compreendermos que tal sistema econômico não se apresenta na contemporaneidade como um bloco rígido, imutável, estático que se impõe de maneira opressiva verticalmente sobre a sociedade. Reconhecemos, a partir da leitura que fazemos de autores como Deleuze e Guattari (op. cit.), que o capitalismo segue promovendo seus agenciamentos que em última instância podem, dentre outros efeitos, subjugar e oprimir os corpos. Não é da imobilidade estrutural do capitalismo que parecem emergir algumas das opressões e violências que temos discutido, mas, pelo contrário, de sua mobilidade que, como vimos, é possível principalmente pela própria maleabilidade e

adaptabilidade do sistema capitalista em se movimentar axiomáticamente para gerenciar as barreiras que porventura se imponham em seu caminho. Um corpo plasmado por essas linhas muito mais reproduz do que produz. Ao não produzir produção (Deleuze; Guattari, 2011a), é como se, presos a um modelo de pensamento representacional, não fôssemos capazes de criar maneiras outras de sermos e estarmos no mundo.

Uma docência que opera nessa chave lógica, como tentamos delinear principalmente na seção 3 e seus respectivos subitens, páginas atrás, tende a seguir um modelo desenvolvimentista de docência, considerando que o/a professor/a ingressa na carreira inexperiente e, linearmente, vai-se desenvolvendo e adquirindo experiência. Ou seja, parece que se vai tornando cada vez mais capaz de performar e produzir, e de lidar com toda sorte de problemas e problemáticas na sala de aula em benefício do aprendizado de seus estudantes. Nesse movimento acumulativo de experiência, se torna referência, imagem modelo a ser seguida. Segue modelos e também, por que não, cria e impõe seus modelos próprios inspirados em outros modelos.

Diante dessa problemática, ao longo de nossa escrita, procuramos discutir que em havendo uma realidade tal que, no movimento de suas linhas, é capaz de agenciar a docência de maneira a promover a decomposição de um corpo por meio de paixões tristes, como resistir? Como buscar caminhos outros? Como criar outras maneiras de ser e estar no mundo? Como escapar da representação? Que caminhos possíveis podem acontecer, serem construídos, ou encontrados? O caminho que trilhamos foi o de partilhar uma experiência de um docente-pesquisador-palhaço que tendo a figura-palhaça como intercessora, foi, encontrando alguns possíveis nas linhas de fuga que a desterritorialização do docente pela figura-palhaça possibilitava / cria(va).

No movimento de pesquisa e de análise que fomos produzindo, encontramos algo que nos chamou a atenção e que ousamos chamar de uma pérola. A figura-palhaça como intercessora fabricada/permitida pelo docente-pesquisador-palhaço, parece ter possibilitado que, em sua atuação, o professor conseguisse encontrar meios de resistir a algumas das decomposições que pulsam/pulsavam por vezes na instituição escolar. Parece que o docente conseguiu existir de *maneiras-outras* nesse ambiente e na relação com as crianças nos espaços-tempo das aulas. A figura-palhaça como intercessora, como afirmamos em momentos oportunos de nossa escrita, é uma experiência. Trata-se de algo que aconteceu (e acontece) como uma diferenciação em meio a malha rizomática de acontecimentos possíveis no território escolar. E justamente por ser singular em meio à multiplicidade (da escola e dos

corpos e dos agentes escolares e dos movimentos de aprendizagem e e e...), não se constitui como uma representação.

Fato é que, como vimos, a figura-palhaça traz em si, no seu jeito-de-ser, jeito-de-fazer e jeito-de-acontecer elementos disruptivos da normalidade, da lógica vigente. Em outras palavras, a figura-palhaça tem o potencial para romper hegemonias. Não se trata, todavia, de uma relação de oposição binária entre movimento molecular (singular) e movimento molar (hegemônico). Tampouco afirmamos que a figura-palhaça pode ser, simplesmente, algo que produza a diferenciação em meio à repetição, até porque, ao estudarmos o pensamento deleuziano, vemos que a diferenciação não acontece desvinculada da repetição. O que fomos constatando em nossa pesquisa é que a figura-palhaça é disruptiva. Com sua capacidade de improvisação, comicidade, seu caráter grotesco, sua insubordinação, sua indocilidade, é capaz de produzir movimentos de contestação, de quebra de expectativa, de construção de *caminhos-outros*, para (r)irmos além das linhas hegemônicas. Tais características, e outras mais que desenvolvemos principalmente na seção 4, podem ser consideradas linhas motrizes que atravessaram e atravessam o corpo do docente-pesquisador-palhaço escrevente desta dissertação, desterritorializando-o, lançando-o em um território novo e desconhecido, pleno de possíveis no encontro entre corpos com os espaços-tempos.

Ao performar, no tempo *aión*⁷⁴, a figura-palhaça, vive o tempo do acontecimento das coisas. Ao improvisar, lida com a realidade enquanto vai lidando com a realidade. Sua performance acontece enquanto vai acontecendo. Como professores, podemos, por que não, pensar em uma atuação que seja atravessada pelo tempo dos acontecimentos, em prol da valorização das experiências, livres das demandas (re)produtivas da axiomática capitalista. Retomando as proposições de Kastrup (2001), acerca da ideia uma experiência de viagem a um país estrangeiro, podemos pensar que, nas linhas de singularidades que narramos aqui, de alguma maneira, a figura-palhaça pode ter sido um agente nesse movimento de ser estrangeiro na sala de aula, enquanto professor.

Viver o tempo dos acontecimentos é não estar preso ao passado nem ansiosamente ao futuro. É o permitir-se ser e estar, ali com as crianças, na sala de aula, em movimento inventivo, improvisando, criando e acontecendo enquanto a aula vai acontecendo. Sem togas, sem excessiva seriedade, sem dogmatismos, sem pomposidades, como delineia Larrosa

⁷⁴ Ao propormos a argumentação em torno do tempo *aión*, nos passou despercebida a possibilidade de que por vez a figura-palhaça possa também operar no tempo *kairós*, que podemos considerar a qualidade do tempo vivido. Se o tempo *cronos* é o tempo quantificável (subordinado ao relógio) e o tempo *aión* é o tempo do acontecimento, *kairós* é o tempo oportuno, que faz um acontecimento ser especial, memorável, não em seus números, mas em sua significância. Temos aqui uma possível discussão filosófica a ser investigada em estudos futuros: quais os tempos possíveis vividos pela figura-palhaça ao performar?

(2019) ao descrever o professor caspento e engravatado na contemporaneidade. Falamos de vestir a capa puída do pícaro e vestir o chapéu de guizos para viver o tempo presente. De certa maneira, diante do movimento da axiomática capitalista que produz uma sociedade de controle e desempenho, viver o tempo presente na sala de aula com as crianças é ser e estar no mundo de *maneiras-outras*. É afirmar a vida.

No encontro com a teoria dos afetos de Spinoza (2013) temos a possibilidade de pensar um corpo não mais atrelado a uma função ou forma (predeterminadas). Desse modo, estamos pensando em um corpo que está em relação com o mundo, com outros corpos. Corpo em encontro, que se afeta por outros corpos, atravessado pelas afecções desses encontros. É como a figura-palhaça em cena. Branco e Augusto, duas faces de uma mesma moeda que só existem por estarem em relação. Em jogo. Entre si e com a plateia [que nunca é uma receptora passiva]. Fazem rizoma entre si. Produzem, criam maneiras de serem e estarem no mundo ao brincarem de “escapa-escapa” em cena. Em cena, por mais que se tenha um roteiro pensado previamente do que é possível performar, a figura-palhaça se deixa afetar e se permite experimentar os encontros e os acontecimentos. É errante. É nômade. Nunca é. Sempre está. Assim, também, desejamos produzir nossas maneiras de ser e estar no mundo como docente.

O mais profundo é a pele. Nas relações com o ambiente e os corpos que nele habitam, o docente diferenciou-se. A diferença se dá nas relações. Relacionando-se com o mundo, o corpo tem seus encontros, vive uma experiência real. Nesse movimento, o corpo cria, e quando criamos nos diferenciamos [e nos alegramos!].

A figura-palhaça foi o intercessor criado por quem escreve e narra e conta e é atravessado pelo movimento de ensino e pesquisa e e e... A pesquisa nos tem mostrado que, diante do cenário por vezes desesperador da dinâmica axiomática capitalista, desejamos mesmo é que quem leia esta dissertação se inspire a fabricar/permitir seus próprios intercessores. Talvez um possível para um movimento de resistência à dinâmica de sociedade contemporânea (e das docências muitas que existem por aí) possa estar na singularidade, na contra-hegemonia. Não se trata, portanto, de capturar uma experiência na qual a figura-palhaça foi fabricada como intercessora e replicá-la, mas, muito mais valioso que isso, é gritar aos quatro ventos: “a criação são os intercessores” (Deleuze, 1988 p. 156).

Se os intercessores são atratores de signos que permitem o acesso a eles, é possível que, ao se fabricarem intercessores, outros docentes e docências possam ser capazes de, quem sabe, fissurar algumas linhas hegemônicas e produzir desejantemente, desvinculados (livres) de receitas metodológicas pré-formatadas. Se há um modelo de docência desenvolvimentista à serviço de um movimento de desempenho produtivista, pensamos que ao sermos capazes de

fabricar intercessores, talvez haja a possibilidade da criação de movimentos de resistência e de criação de novos territórios, livres, potentes, possíveis. Por docências que fabriquem/permitam seus próprios intercessores!

Retomando uma ideia que já discutimos seções atrás em nosso texto a respeito dos signos, vimos que Deleuze nos apresenta a ideia de que a busca da verdade não ocorre de maneira natural e/ou espontânea. Em outras palavras, ninguém busca a verdade por espontaneidade, por boa vontade, ou coisa do tipo. A busca se inicia porque algo o força a fazê-lo. Este algo para Deleuze (2006, p. 23) é sempre um signo que violenta o pensamento e o põe em movimento de criação. Em suas próprias palavras: “Há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz”. Nas discussões que construímos até aqui, vibramos conceitos que ocupam um mesmo plano. A aprendizagem foi um deles. Muito embora não tenhamos aprofundado tal conceito, ele vibrou ao pensarmos a atuação e a formação docente. Em Deleuze (2006) vemos que não podemos, de antemão, contudo, saber quais são/serão os signos que nos roubarão a paz. Isso porque não se sabe de antemão, como alguém aprende. O que sabemos, todavia, é que são necessários elementos exteriores, encontros com signos que provoquem o aprendizado.

Pensando nas pretensões pedagógicas de uma pedagogia de orientação desenvolvimentista, diante dessa perspectiva dos signos proposta por Deleuze (2006), considerando a existência de uma imprevisibilidade em torno de como se aprende, podemos considerar que cairia por terra a pretensão da pedagogia moderna em ser alçada a um lugar de ciência. Há a possibilidade de planejar, controlar, medir os processos de aprendizagem. Todavia, aquilo que a pedagogia controla é aquilo que o professor pensa que ensina, seu currículo, seus conteúdos e suas técnicas, os modelos e metodologias. Pensando com Deleuze (2006) a aprendizagem é incontrolável, não há métodos para aprender. Por mais que se tente, não há como planejar o aprendizado. O aprender acontece, singularmente, com cada um, em seus encontros com signos, corpos e acontecimentos.

Nos ateremos aqui apenas a algumas provocações que esta pesquisa nos possibilita. Em um momento futuro podemos nos aventurar a pensar e pesquisar a aprendizagem a partir de uma perspectiva *deleuzeguattariana*. Optamos por trazer o tema da aprendizagem nessas considerações finais pois tal temática se apresenta como um possível de nossa pesquisa para movimentos futuros.

A partir de suas características, seu jeito-de-ser, jeito-de-fazer, e suas capacidades, a figura-palhaça produz, como vimos, movimentos de escape, quebras de expectativa. Em outras palavras, produção de caminhos outros. Essa figura é capaz, como vimos com Godoy

et. al. (2020), linhas para (r)irmos além das hegemonias. Nesse movimento, novos mundos são criados e, com eles, novas maneiras de ser e estar nesses mundos também emergem. Nesse movimento, o docente, assim como a figura-palhaça em cena, pode se permitir ser errante viajante em país estrangeiro, disposto e disponível a viver esse novo território e a criar suas singulares maneiras de ser e estar nestes novos mundos.

Ora, se os devires sempre são, por sua natureza, fenômenos de produção, em que acontece uma dupla captura e uma dupla movimentação, muda quem devém e também muda aquilo no que devém (Kohan, 2002). Ao final do caminho, não há algo que se esperar. Não há destino. Não há ponto de chegada. Não há objetivo, alvo. Ou seja, não há um modelo no que devir. Não há, portanto, que ser como a figura-palhaça, pensar como ela, agir como ela, fazer como ela. Não se trata de imitação, reprodução (afinal de contas, isso a axiomática capitalista já proporciona aos montes). O que temos são dois registros paralelos, docente e figura-palhaça [vespa e orquídea]. Há também as linhas que atravessam esses dois estratos e os afetam. A partir desses atravessamentos, existe este docente que encontrou o devir-figura-palhaça e já não pode pensar como pensava. E esse docente não se propõe a *ensinar*⁷⁵ nada nem ninguém. Já não se educa mais como se educava antes. O modo de pensar foi transformado [não enformado].

Nesse sentido, a partir das discussões que propusemos principalmente na sessão 4 e 4.1 do texto, pensamos que a figura-palhaça pode carregar em si signos artísticos, como ela própria e como intercessora, signos que em sua violência são mobilizadores da criação ao atravessarem o corpo, na perspectiva de Deleuze (2006). Os signos artísticos, então, seriam como potencializadores da criação. Seria um movimento em que possíveis podem ser criados no encontro entre o corpo e a corda:⁷⁶ o que seu corpo pode com esta corda? Acessar os signos artísticos pode ser um movimento criativo/inventivo. Saímos de uma chave de desempenho, produtividade, controle, submissão, negação de si mesmo e das virtualidades e adentramos um território em que podemos ser livres para criar, afirmando, assim a vida.

Conseguimos observar e pensar com esta dissertação que ao invés de soar apitos para controlar corpos, ou de lançar mão de métodos para “fazer com que as crianças escutem e prestem atenção”, deitamo-nos no chão. Ao invés de, religiosamente, dizer um passo a passo estruturado previamente para *ensinar* uma criança em sua relação com uma corda, provocamos e convidamos ao encontro e à experimentação. Não se trata de tentar controlar as

⁷⁵ Amparados nas proposições de Deleuze (2006), *ensinar* seria o movimento de impor signos sobre algo ou alguém.

⁷⁶ Aqui fazemos referência à crônica “O que seu corpo pode?” apresentada e discutida na sessão 4.0 do texto.

variáveis que entram em jogo, em cena, em uma aula. Ao invés disso, nos permitimos ser afetados pelos signos. E, nesse movimento violento de sermos afetados pelos signos, pensamos e improvisamos e criamos e e e... Diferentemente da tristeza oriunda de linhas da axiomática capitalista, temos a alegria pulsante nascida de um encontro compositivo com os corpos que habitam os espaços-tempo. Falamos, então, de um corpo que tem sua potência de agir aumentada. Trata-se, assim, de um corpo alegre.

A fabricação da figura-palhaça como intercessora parece nos ter possibilitado, como viemos discutindo, desabilitar em diversas ocasiões algumas dessas pré-programações. Trata-se de multiplicidade, não de estratificação. Obviamente não é trivial esse movimento constante (e infinito?) de descristalização, ruptura, desconstrução. A figura-palhaça possibilitou em certas ocasiões a este docente, resistir (e rir) de toda essa demanda por formatação (e formalidade). É o bobo da corte a única figura a quem era permitido rir e tirar sarro da cara do rei. Se a instituição escolar e seus agentes por um lado pressionam/pressionavam e enquadram/enquadravam o corpo deste docente a partir de modelos e normativas, atravessado por seu intercessor parece estar em movimento de fuga, escapando: ora pelas brechas, ora pelas incoerências, ora pelos absurdos, ora dentro da mesma lógica que lhe é imposta. Isso porque a figura-palhaça, é uma figura que sempre está em jogo⁷⁷, sempre está em relação. Sempre está COM o outro.

Esse professor desterritorializado pela figura-palhaça, em nossa perspectiva, pode ser compreendida, por que não, como uma figura docente afetada pelos signos artísticos que, resistindo à algumas das linhas hegemônicas de sua docência, foi encontrando meios de não se sujeitar, de buscar caminhos de escape ou mesmo de insubordinação. É grotesco, é risível, é sensível, é conectado. Improvisa sempre que possível. Pode ser espontâneo, tal qual um *blá blá blá do Prezi*. Não pensa no depois, não pensa no antes, deseja (e tenta) viver o tempo presente. Mas não se engane. Vendo todas essas adjetivações facilmente podemos alçar tal figura em um pedestal e convertê-la em modelo. Essa coisa de modelos parece ser um grande vício da sociedade contemporânea⁷⁸. Não alcemos nada nem ninguém em pedestais. Mais interessante podem ser docências que fabriquem seus intercessores, os mais diversos e possíveis: o/a bailarino/a, ou o/a mágico/a, ou o/a performer, ou o/a poeta/poetisa, ou o/a

⁷⁷ Aqui se abre mais um possível de pesquisa futura: pensar a atuação/formação docente pensando o jogo enquanto território. Quem sabe em momento oportuno não nos empenhemos e pensar sobre isso.

⁷⁸ No nosso próprio movimento de escrita, por vezes, revisamos e reescrevemos passagens do texto na tentativa de não cairmos em armadilhas de generalização, homogeneização, hegemonização, criando modelos, fórmulas, receitas. Esse escapar de tais armadilhas parece ser um trabalho constante para quem procura e deseja produzir pesquisa tendo na filosofia da diferença uma lente teórica.

músico/musicista, ou seja lá qual for o intercessor fabricado. No nosso caso singular, fabricou-se a figura-palhaça como intercessor possível.

Desejamos uma educação da experiência, da experimentação e do encontro. Desejamos movimentos de escape aos dualismos, às disciplinações, ao controle. Desejamos uma educação que crie novos mundos. Que crie novas maneiras de ser e estar no mundo. Desejamos uma educação que pergunte “o que seu corpo pode?”. Desejamos docências alegres. Desejamos uma educação que seja alegre. Até por que, como diz meu vô chicoreUm outro elemento que pensamos ser interessante de discutir nessas considerações moventes é algo que também Deleuze discute em sua obra e que parece ser possível de nos aproximarmos ao pensarmos a ideia do encontro entre a figura-docente e a figura-palhaça, a partir de nossa pesquisa. Em linhas gerais, em seu pensamento acerca da aprendizagem, Deleuze propõe que a aprendizagem se dá no encontro com outro em um movimento de fazer COM o outro, não COMO o outro. Não se trata, portanto, de um movimento de imitação e/ou reprodução. Em seu livro *Diferença e Repetição*, o filósofo francês afirma que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo” (Deleuze, 2018, p. 31). Na sequência dessa passagem que destacamos, o autor nos apresenta o exemplo da natação, de aprender a nadar para ilustrar essa sua ideia: aprender a nadar é mais sobre estar o corpo em sintonia com os signos da água do que reproduzir gestos e movimentos técnicos. De nada adianta “fazer como” um instrutor/professor de natação. Segundo Deleuze (20016), é bastante possível saber representar e reproduzir e realizar todos os gestos e movimentos de um nadador e ainda assim não saber nadar.

Para Deleuze (2006) caso o aprendiz não se lance à água, se misture com ela, se deixe ser levado por ela, para que, no próprio movimento, seja capaz de sintonizar-se com a água, pode-se considerar que ele não terá aprendido a nadar. Quem aprende a nadar o faz COM, fazendo junto com o professor, não apenas imitando-o. Esse exemplo do aprender a nadar é o que permite a Deleuze afirmar que “toda educação [é] alguma coisa amorosa, mas também mortal” (2006, p. 48). Isso porque não se aprende a nadar a não ser desenvolvendo um amor pela água. Todavia, tal amor é, ao mesmo tempo, um constante risco de morte. Segundo o filósofo francês, isso acaba se estendendo para qualquer processo educativo. Partindo da ideia de que o aprender é um acontecimento, ele demanda presença, demanda que o aprendiz se coloque por inteiro nele. E exige, também, relação COM o outro. Nesse sentido, entrar em

contato, em sintonia com os signos é relacionar-se. É, então, deixar-se afetar por eles, na mesma medida em que os afeta e produz outras afecções.

Dessa maneira, vemos em Deleuze (2006), que o movimento de aprendizagem não deveria se pautar em modelos, fórmulas, caminhos predeterminados a seguir. Ao invés de convidar seus alunos a realizarem algo a partir de ideias pré-concebidas das relações entre um corpo e uma corda, convidamos as crianças a explorarem o universo de possíveis desse encontro entre corpo e corda. O que seu corpo pode com essa corda, foi um acontecimento que se aproxima desse movimento de aprendizagem proposto por Deleuze (2006). A pergunta produzida pelo docente naquela ocasião pode ser entendida como esse convite ao fazer COM, não COMO. Além disso, a própria resposta da criança naquele acontecimento, parece ter trazido, de certa maneira, esse elemento “de morte” apresentada pelo filósofo francês ao propor que com uma corda é possível, inclusive, se enforcar. A corda (e seus signos) podem ser amorosos, mas também mortais. O movimento de afetação pelos signos, como procuramos discutir à luz do pensamento de Deleuze (2003; 2006) e também de Deleuze e Guattari (2011a; 2011b) pode ser também violento, “o freguês que fica plantando sempre a mesma coisa ano após ano, maltrata a terra e o bucho... Quem aguenta sempre comer fava ou andu⁷⁹ o ano inteirinho?”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em: 10 set. 2022.

ANDRADE, C. D. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRADE, I. P. **O professor-palhaço: um certo olhar para o processo de ensino-aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em educação física. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2011.

ANDRADE, I. P. **O professor-palhaço: uma educação sensível**. Trabalho de conclusão de curso livre em fundamentos da Pedagogia Waldorf. São Paulo, 2016.

⁷⁹ *Vicia faba*, popularmente chamada de fava, fava-comum, feijão-fava, fava silvestre ou ainda fava-italiana é uma espécie pouco cultivada no Brasil se comparada a outros tipos do mesmo grão. Já o feijão guandu / andu (*Cajanus cajan*) é uma leguminosa arbustiva que também pertence à família das fabáceas. Está presente em diferentes partes do país, como nos estados de Minas Gerais, Goiás, Bahia e Piauí. No semiárido baiano, região em que meu vô Chico mora, muitos sitiantes dão preferência pelo plantio de andu e/ou fava em detrimento de outros tipos de feijão. Em diversas ocasiões em que surge a conversa em torno das dificuldades de se praticar a agricultura nessa região, o vô Chico trazia essa frase para argumentar contra a ausência da prática de rotação de culturas no plantio e das reclamações de seus vizinhos acerca da ausência de diversidade de grãos nas respectivas despensas. Segundo ele, plantar sempre o mesmo tipo de feijão, seguindo as mesmas práticas de cultivo, maltrata o solo já castigado pelo clima árido e também o “bucho” alimentado sempre com um mesmo alimento.

BAKHTIN, M. **A Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a [1965].

BARBOSA, A. M. **A arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BENEVIDES, P. S. Pesquisar com Michel Foucault. *Textura*, v.18, p. 265-285, 2016.

BOLOGNESI, M. F. **Palhaços**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRAZÃO, J. C. C. Afecção e afeto em Spinoza e Daniel Stern: considerações clínicas. Rio de Janeiro: *Ayvu, Rev. Psicol.*, v. 04, n. 02, pp. 77-95, 2018.

BURNIER, L. O. **A arte de ator: da técnica à representação**. Campinas - SP: Unicamp, 2009.

CASTRO, A. V. **O Elogio da Bobagem**. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CASTRO, Â. **A arte de bobagem: manual para o clown moderno**. Londres: Ângela de Castro & Co., 1997.

CHACOVACHI, P. **Manual e guia e do palhaço de rua**. 2. ed. La Plata: Contramar, 2016.

DELEUZE, G. L'Affect et l'Idée. In: Gilles Deleuze explique Spinoza – Vincennes 1978-1981. Disponível em: www.webdeleuze.com. Acesso em: 23/02/2023.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G. **Espinoza: filosofia prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DELEUZE, G. **Sobre teatro: um manifesto de menos – O esgotado**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 5, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1**. 2.ed Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 1**. Trad.: Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011b.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad.: Ana Lúcia Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2.ed. São Paulo: Editora 34, vol. 1, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Trad.: Suely Rolnik. 2.ed. São Paulo: Editora 34, vol. 4, 2012.

DIAS, D. I. **Bumba-boi Maranhense: narrativas e conteúdos de significados**. 2019. 83 páginas. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso) – Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2019.

DIAS, D. I.; OLIVEIRA, F. D. Uma viagem pelo mundo: uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano VII, vol. 1, jul. 2021, São Paulo, p. 93-108.

DOEL, M. **Poststructuralist Geographies: the diabolical art of spatial science**. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, 1999.

DORNELES, J. L. **Clown, o avesso de si: uma análise do clownesco na pós-modernidade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

FERRACINI, R. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Unicamp, 2003.

FERREIRA, F. C. **Pedagogia palhacesca: uma poética de atravessamentos, transgressões e comicidade na escola básica**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia: UFU, 2016.

FO, D. **Manual Mínimo do Ator**. São Paulo: SENAC, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GERALDO, G. B. **Pequenos trabalhadores: arte de rua nos vagões, caos dos trilhos e o (re)encontro identitário de um palhaço periférico**. 2022. 99 páginas. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Licenciatura em Arte-Teatro. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2022.

GLEIZER, M. A. **Espinosa e a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

GODOY, L. B.; JUNIOR, R. D. S.; SCHULZ, P. A. B. O palhaço no espaço do vazio no contexto hospitalar: a incerteza como potência criadora. **Repertório**, ano 23, n. 35, Salvador, p. 160-184, 2020.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUÉRON, R. A axiomática capitalista segundo Deleuze e Guattari. De Marx a Nietzsche, de Nietzsche a Marx. *Rev. Filos., Aurora, Curitiba*, v. 29, n. 46, p. 257-282, jan./abr. 2017.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. **Desterritorialização: entre as redes e os**

aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

JARA, J. **El Clown**: un navegante de las emociones. Morón, Sevilla: PROEXDRA, 2000.

JUDAS, M. L.; FRANCO, M. **Palhaços do nosso povo**. São Paulo. Orientação: Clerouak, 2010.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, Maringá, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho cartográfico. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2002 p. 123-130.

KOHAN, W. O. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6.ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LEGIÃO URBANA. Os Anjos. Rio de Janeiro: EMI Brazil. 1993 (duração: 2:06).

LINS, Daniel. **Fazendo Rizoma**. São Paulo: Hedra. 2008.

LORENZ, K. **L'Agression**. Paris: Flammarion, 1969.

MARQUES SILVA, A. (Não) é só uma gripezinha: argumentação e realidade forjada nos pronunciamentos de Jair Bolsonaro sobre a covid-19. **EID&A Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 2, n. 20, p. 4-28, ago. 2020.

MASETTI, M. Doutores da ética da alegria. **Interface: comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 453-458, 2005.

MATRACA, M. V. C. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 10, p.4127-4138, 2011.

MONTEIRO, M. F. M. **Espetáculo e devoção**: burlesco e teologia-política nas danças populares brasileiras. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, R. D. S. **Teoria dos signos no pensamento de Gilles Deleuze**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

OS MUTANTES. **Balada do Louco**. Londres: Polydor Records, 1972 (duração: 4:06).

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E.; ALVAREZ, J. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PEIXOTO JR., C. A. Permanecendo no Próprio Ser: a Potência de Corpos e Afetos em Espinosa. **Fractal: Revista de Psicologia**, vol. 21, n. 2, EDUFF, Niterói, 2009.

PULINO, L. H. Resistência e criação na formação de professores. In: PULINO, Lúcia Helena; GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, escola e resistência:** infâncias para a formação de professores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

RUIZ, R. **Hoje tem espetáculo?:** as origens do circo no Brasil. Rio de Janeiro: INACEN, 1987.

SANTOS, B. S. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista de Ciências Sociais**, n. 32. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Coimbra, junho de 1991.

SILVA, F. A. M. **Ser palhaço, ser marginal:** Narrativas, inventividades e afetos de um palhaço em São Mateus. 2016. 104 páginas. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) -Licenciatura em Arte-Teatro do Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2016.

SILVA, L. S. **Machado na aula:** em busca de signos e intercessores para a potencialização de experiências subjetivas no aprender. 2016. 130 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2016.

SILVESTRI, K. V. T. A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica. São Paulo: **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2018.

SOARES, M. Nariz do palhaço. In: **Álbum Live Session Orchestra**. CD Baby (em nome de Mariana Soares); UNIÃO BRASILEIRA DE EDITORAS DE MÚSICA - UBEM, LatinAutor - UMPG e 1 associações de direitos musicais, 2015 (duração: 4:01).

SOUZA, A. F. **Reprises circenses:** o repertório dos palhaços e a consolidação da técnica e da profissão através da oralidade. 2021. 218 páginas. Tese (Doutorado) – Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2021.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

THIESEN, J. S. O currículo escolar e o fim das utopias pedagógicas: distopia ou reposicionamento de apostas? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1313-1333, jul./set. 2017.

VASCONCELOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1217-1227, Set./Dez. 2005.

WUO, A. E. Comicidade: do “corpar” clownesco como princípio móvel, flexível, risível e espontâneo na (des) formação do ator. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 108-16, jan./jun. 2013.

Caniggia⁸⁰

(10 de maio de 2023)

Aula do 4º ano, fui buscá-los, como faço todo dia, na sala de aula. Iríamos jogar futebol naquela aula. Um aluno com a camisa da Argentina. Cabelo loiro comprido e uma faixa preta prendendo os cabelos. Olhei pra ele e falei: "Olha, não sabia que o Caniggia era meu aluno!". Ele de pronto: "Caniggia?". Abri a tela do celular e procurei no Google por uma foto do ex-futebolista argentino, algoz do Brasil na Copa de 90. Mostrei a ele a foto e contei, brevemente, a minha versão da história daquela eliminação.

Comecei a chamá-lo de Caniggia ao longo da aula. Assim fizeram os colegas também. Quando, em um dado momento, o chamei pelo seu nome, a resposta: "Não! Eu não me chamo João⁸¹!". E eu: "e como você se chama então?". E ele: "aquele lá que você falou o nome e eu esqueci...".

João foi o Caniggia ao longo de toda aquela aula. Ficou imensamente sorridente quando fez um gol e foi festejado por seus colegas. Caniggia é goleador.

⁸⁰ Claudio Caniggia é um ex-futebolista que atuava como centroavante da seleção argentina masculina de futebol. Ficou marcado na memória brasileira por ter sido o autor do gol que eliminou a seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1990. Até a data de 17 de agosto de 2023, atuava como técnico da equipe de futebol San Lorenzo de Almagro, também argentina.

⁸¹ O nome original da criança foi substituído para preservar sua identidade.