

ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, Número Temático 2010

## Experiências *no* labirinto: linguagens, conhecimentos e subjetividades

*Sônia Maria Clareto\**

*Margareth Sacramento Rotondo\*\**

**Resumo:** O presente artigo propõe uma discussão acerca da linguagem enquanto experiência labiríntica de si e do mundo. A escola e a educação escolar comporão com essa discussão através da leitura de situações vivenciadas em uma escola pública de uma pequena cidade mineira. Nesta composição entram, como elementos, leituras acerca de linguagem, conhecimento e subjetividade de Frederich Nietzsche, Michel Foucault e Gilles Deleuze e de autores que já compõem com eles, como Virgínia Kastrup, Jorge Larrosa, Peter Pelbart, além de autores que, apesar de não comporem com aqueles, ajudam a tecer a composição, como Jorge Luís Borges, Nilma Lacerda e Michel de Certeau. Problematiza-se, assim, a linguagem como expressão de um pensamento racional e linear. Ela mesma, racional e linear, promove a comunicação perfeita de ideias, pensamentos e definições: uma linguagem limpa e transparente, sem labirintos. Busca-se a linguagem balbuciante do pensamento como invenção de si e do mundo. Ela mesma labiríntica, contorcida, bifurcante, monstruosa. Linguagem como experiência labiríntica.

**Palavras-chave:** Educação; escola; inventividade.

---

\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Rio Claro, São Paulo (SP) - Brasil. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais (MG) - Brasil. e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição - E-mail: sclareto@yahoo.com.br

\*\* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, *campus* de Rio Claro, São Paulo (SP) - Brasil. Professora do Departamento de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais (MG) - Brasil. E-mail: m.rotondo@hotmail.com

## Experiences *in* the labyrinth: languages, knowledges and subjectivities

**Abstract:** This article proposes a discussion about language as a labyrinthine experience itself and the world experience. The school and school education will add to this discussion through reading situations experienced in a public school in a town in Minas Gerais. Some elements of this composition are readings about language, knowledge and subjectivity from Frederick Nietzsche, Michel Foucault, Gilles Deleuze and from authors who join them, such as Virginia Kastrup, Jorge Larrosa Roberto Machado and Peter Pelbart. Some authors who do not join them, but help us make the composition, are Jorge Luis Borges, Nilma Lacerda, and Michel de Certeau. Although problematic itself, language is a rational and linear expression of thought, and, for being rational and linear, it promotes the perfect communication of ideas, thoughts and definitions – clean and clear, without labyrinths. We search for a stammering language of thought as invention of itself and the world. Just like a labyrinth, contorted, bifurcated, monstrous-language as a labyrinthine experience.

**Key words:** education, school; inventiveness.

### Articulando uma composição

Escrever não tem outra função: ser um fluxo que se conjuga com outros fluxos – todos os devires-minoritários do mundo. Um fluxo é algo intensivo, instantâneo e mutante, entre uma criação e uma destruição. Somente quando um fluxo é desterritorializado ele consegue fazer sua conjugação com outros fluxos, que o desterritorializam por sua vez e vice-versa. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 63)

Uma escrita como composição é o que buscamos neste artigo. Assim, propomos uma composição que articula basicamente três

elementos. Um deles, uma *escrita labiríntica*<sup>1</sup> composta com afetações de textos de e sobre labirintos. Um outro, no fluxo da experiência labiríntica, que traz uma leitura de situações vivenciadas em uma escola pública de uma pequena cidade mineira<sup>2</sup>. Um outro, ainda, que abriga uma composição tensa de leituras de e sobre linguagens, conhecimentos e processos de subjetivação. Esses três elementos – que já são, eles mesmos, composições de muitos outros elementos – vão sendo tecidos na produção desta escrita.

Colocando linguagem em questão, perguntamo-nos: como se tornou o que ela é hoje, a linguagem? Como a linguagem nos fala e nos silencia hoje?

Talvez nossa história, tanto a coletiva como a individual, possa ser lida, ao mesmo tempo, como a da constituição de um sujeito sem corpo [...] e como a constituição de um sujeito sem linguagem (ou de um sujeito separado de sua linguagem e, por isso, capaz de objetivá-la e de dominá-la, de tê-la como um instrumento, de tratá-la também, quando convém, como uma linguagem sem sujeito, uma linguagem de ninguém, pura informação) (LARROSA, 2004, p. 168).

Assim, separado de seu corpo e de sua linguagem, o sujeito-sem-corpo-sem-linguagem vai se constituindo como um sujeito-razão. Um sujeito centrado que domina o corpo e a linguagem, que se comunica e que adquire informações. Um sujeito que, com seu “eu”, coloca-se como centro da linguagem e do próprio mundo.

O mundo é, então, o mundo das formas que se constituem na harmonização racional do que existe – ou melhor, daquilo que o

---

<sup>1</sup> As referências ao labirinto são inúmeras tanto nas artes, na literatura, quanto no meio acadêmico: o labirinto e a experiência labiríntica parecem fascinar, instigar e intrigar. Na educação matemática, o texto de Garnica (2008) é um belíssimo exemplo.

<sup>2</sup> Fazendo parte da composição desta escrita, serão trazidas notas de campo produzidas durante a pesquisa de doutorado de Rotondo (2010) que aparecerão entre as sinalizações \*\*\*\*\* e estarão em itálico, excetuando-se as falas de participantes da pesquisa e possíveis citações.

pensamento racional permite existir – e a linguagem, a representação das formas desse mundo: a linguagem funcionando, então, como uma representação do pensamento racional. “Razão”, aqui, assume uma acepção mais de *ratio* que de *logos*<sup>3</sup>. É que o *logos* aparece, na cultura grega, como o discurso, a fala articulada, e o *ratio*, já na cultura romana, como medida, peso, cálculo, julgamento, comparação. “Razão”, aqui, portanto, no sentido da *ratio*, e é esse sentido que, na modernidade, vai gerar a noção de razão “enquanto capacidade dedutiva e poder de julgamento, ou seja, poder de avaliar um dado particular com base em princípios universais” (BARBOSA, 1994, p. 25). O mundo, então, como um espaço metrizado, euclidiano, tridimensional.

A linguagem, para dar conta desse mundo e de sua inteligibilidade, precisa ser limpa, exata, transparente, ou seja, sem qualquer possibilidade de ambivalência. Ora, a ambivalência, “possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar. [...] A linguagem esforça-se em sustentar a ordem e negar ou suprimir o acaso e a contingência” (BAUMANN, 1999, p. 9-10). A matemática oferece elementos para a construção de uma linguagem tal que possa expressar o real, eliminando as ambivalências e auxiliando no processo de classificação, de segregação, de igualação, de condução da diversidade do real a uma unidade. Assim,

A língua é utilizada como um objetivo para o estabelecimento de uma relação direta com a realidade pela associação das palavras com imagens particulares, mantendo-se organizada para, preferentemente, antever e explicar o vivido, podendo reter, através da escrita, um mundo mensurável, representativo, daquilo que é designado, excludente de qualquer indeterminação (RODRIGUES, 2006, p. 39).

---

<sup>3</sup> Para uma discussão em torno dos termos *ratio* e *logos*, ver as abordagens de Barbosa (1994) e de Châtelet (1997).

Sequestrado do corpo e da linguagem, o sujeito-sem-corpo-sem-linguagem, vê-se estabelecido pela racionalidade, centrado na razão. Mas Zaratustra ensina

“Eu sou todo corpo, e nada além disso; e alma é apenas uma palavra para alguma coisa no corpo”.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento do teu corpo é, também, a tua pequena razão, meu irmão, à qual chamas “espírito”, pequeno instrumento e pequeno brinquedo da tua grande razão.

“Eu”, dizes; e ufanas-te desta palavra. Mas ainda maior, no que não queres acreditar – é o teu corpo e a tua grande razão: esta não diz eu, mas faz o eu. [...] Há mais razão no teu corpo do que na tua melhor sabedoria. (NIETZSCHE, 2006, p. 60).

A “grande razão” da qual nos fala Zaratustra, refere-se à diminuição da razão e ao desprezo pelo corpo. Essa razão é, agora, o *logos*, não a *ratio*.

Ora, a palavra, o *logos*, encarna no homem. O homem é palavra:

O homem é um vivente de palavra, de linguagem, de *logos*. E isso não significa que o homem tenha a palavra, ou a linguagem, como uma coisa, como uma faculdade, como uma ferramenta, mas que o modo de viver específico desse corpo ao mesmo tempo vivente e mortal (vivente porque mortal e mortal porque vivente) se dá na palavra e com a palavra (LARROSA, 2004, p. 170).

Assim, não se trata mais de uma linguagem que tem um sujeito enunciador e um enunciado a ser comunicado que representa um objeto do mundo-das-coisas: “Quando o mundo deixa de ser apenas campo de verdades a se reproduzir, o sujeito evade-se dos limites subjetivos e a linguagem-signo abandona sua instância representativa para se tornar

*uma prática que se exprime em um regime de linguagem*” (RODRIGUES, 2006, p. 41).

O sujeito soberano de enunciação – aquele que pensa racionalmente e que expressa esse pensamento-razão pela linguagem inequívoca – morre quando encarna, quando encontra seu corpo e sua linguagem. Ou seja,

um sujeito nunca é condição de linguagem nem causa de enunciado: não existe sujeito, mas somente agenciamentos coletivos de enunciação, sendo a subjetivação apenas um dentre eles, e designando por isso uma formalização da expressão ou um regime de signos, não uma condição interior da linguagem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 85).

Um sujeito-corpo-encarnado-linguagem, agenciamentos coletivos de enunciação, um “sujeito da experiência” que “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). É no corpo que a experiência acontece. O corpo é a experiência-acontecimento. O sujeito da experiência é encarnado. É corpo-palavra. Uma multiplicidade gaguejante e labiríntica. A experiência é labiríntica. A experiência é *no* labirinto.

A experiência *no* labirinto evoca o caminhar pelo labirinto, sentindo seus odores, suas brisas, sentido o impacto do corpo contra as paredes, perdendo-se e achando-se e perdendo-se e... Movimento. Pensamento labiríntico rima com vida labiríntica: sustentar a problematização, sustentar o labiríntico do labirinto.

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto [...]. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, é girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos –

até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar. (CASTORIADIS, 1999, p. 7-8).

A experiência *no* labirinto não é criar saídas. Não é Teseu. Nem flutuar sobre o labirinto, vindo de longe seus caminhos. Não é Ícaro. A experiência no labirinto é invenção de um modo outro de ser labirinto, de estar no labirinto. Invenção de labirintos. Invenção de si e do mundo.

A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é prática de tateio, de experimentação, e nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. [...] O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica tempo. [...] Não é reserva particular de um sujeito nem se confunde com o mundo dos objetos. Ela é a condição mesma do sujeito e do objeto (KASTRUP, 1999, p. 23).

A linguagem como inventividade, como experiência, como corpo. Como experiência labiríntica de si e do mundo.

O mito...

Dédalo, habilidoso artesão e arquiteto de Atenas, constrói um labirinto – a Casa de Astérion – na ilha grega de Creta, em Knossos, por solicitação do poderoso rei Minos. O labirinto deveria ser suficientemente labiríntico para conter o monstro Minotauro – ou seria para conter os cretenses? – Minotauro é filho da rainha Pasifae, mulher de Minos, e do touro branco de magnífica beleza, oferecido a Minos por Poseidon, nascido metade touro metade homem – ou seria metade homem e metade touro? – A cada nove anos, sete donzelas – ou seriam nove? – são oferecidas em sacrifício para aplacar a fúria do monstro. Anos de sucesso se passam para o Minotauro e seu labirinto, até que o ateniense Teseu consegue,

com a ajuda de Ariadne, filha diletta do rei Minos, entrar no labirinto, matar o monstro e retornar, seguindo o fio que Ariadne havia lhe oferecido. Minos, revoltado, culpa Dédalo por seu labirinto ter tido seus mistérios desvelados. Assim, por ordem do rei, Dédalo é preso no labirinto, juntamente com seu filho Ícaro. Dédalo engenhosamente constrói dois pares de asas para que ele e Ícaro pudessem dali fugir. O artefato, colocado à prova com sucesso, permite que os dois, pai e filho, sejam libertados do castigo imposto por Minos, sobrevoando o labirinto...<sup>4</sup>

O labirinto *por dentro*: o Minotauro, a prisão, Teseu, o perder-se, a morte do Minotauro, a libertação?... O labirinto *por fora*: Dédalo, rei Minos, Ariadne, Dionísio, quem sabe?... O labirinto *por cima*: Ícaro, o voo, a morte do mistério, a destruição do labirinto?... Viver o labirinto: o fora invade? O cima projeta? O dentro é dobra?...

Experiências labirínticas: Teseu caminha...

O sol da manhã reverberou na espada de bronze. Já não restava qualquer vestígio de sangue.

- Acreditarás, Ariadne? – disse Teseu. – O minotauro mal se defendeu. (BORGES, 1998b, p. 634)

Teseu caminha pelo labirinto e, com o fio de Ariadne, tece seu caminho: “caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar”... Na caminhada vai construindo os passos.

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. Indefinida

---

<sup>4</sup> Esta é uma versão adaptada do mito do labirinto do Minotauro. Existem muitas versões, com finais distintos. Não pretendendo explorar esses finais, ativemo-nos àquilo que, acreditamos, será de interesse para desenvolver os argumentos do presente artigo.



diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria, portanto, possível reduzi-las a seu traçado gráfico (CERTEAU, 2001, p. 179).

O labirinto toma de assalto Jorge Luiz Borges e Maria Kodama<sup>5</sup>: se repete, se repete, se repete... Se repete e se distende, se repete e se distende... Se repete e se distende e se enrola, se repete e se distende e se enrola... Se repete e se distende e se enrola e se bifurca, se repete e se distende e se enrola e se bifurca... Se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre... Se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha, se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha... Se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha e se multiplica, se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha e se multiplica... Se repete... Se... Se... Se... Se...

A língua gagueja no labirinto da língua... no labirinto do ouvido?

A língua não mais gagueja: ela é capturada por Teseu, enrola-se no fio de Ariadne e abriga-se fora do labirinto, fora da repetição, fora da distensão, fora do enrolamento, fora da bifurcação, fora da abertura, fora do fechamento, fora da multiplicidade. A linguagem não é minotauro. Ela é monossemia. Não é mino, é mono...

Teseu não volta ao Labirinto. Ele tem a certeza: a morte da fera, a destruição do labirinto. Teseu vive em um *abrigo* seguro sem o Monstro, sem o Outro, sem a Diferença.

O labirinto morre com o Minotauro? Metade homem metade touro. Metade touro metade homem.

---

<sup>5</sup> Fazemos referência ao conto do escritor argentino Jorge Luís Borges, "O labirinto", no qual ele narra: "Este é o labirinto de Creta cujo centro foi o Minotauro, que Dante imaginou como um touro com cabeça de homem e em cuja rede de pedra se perderam tantas gerações, como Maria Kodama e eu nos perdemos naquela manhã e continuamos perdidos no tempo, esse outro labirinto" (BORGES, 1998a, p. 488). O conto tem um ritmo labiríntico de repetição e distensão que envolve o leitor em suas tramas de perder-se e achar-se.

\*\*\*\*\*

*Sala da Biblioteca de uma escola pública de uma pequena cidade mineira. Lá estão onze mães sentadas ao redor das mesas, conversando. A diretora, a supervisora e a professora da quarta série entram e sentam-se lado a lado e de frente para as mães.*

*Estão, assim, constituídos dois grupos.*

Tendo solicitado uma reunião à diretora, as mães dos jomares apareceram portando, à guisa de faixas, uns sacos de farinha de trigo abertos e embainhados, onde bordaram questões sem respostas que os filhos levaram para casa na prova irresolvida, no ano mais-que-perdido (LACERDA, 2001, p. 85).

*A reunião é iniciada na voz da supervisora que apresenta a professora novata e aponta ser esse o primeiro motivo da reunião. Logo a seguir traça outros: “O baixo rendimento da turma e vamos dar ‘um aperto neles’, além disso estão conversando muito, escrevendo mal, lendo mal”.*

“As mães moviam-se inquietas, ¿assustadas? O desconforto lhes pesava nos braços e elas acharam mais cômodo descer as faixas” (LACERDA, 2001, p. 86).

*Já a diretora, em sua fala, aponta as brincadeiras infantis que a turma vem fazendo e que está muito indisciplinada. Destaca que por ser a professora, novata, ainda não tem total controle sobre a turma, pois ainda não conhece cada um em particular. Solicita, então, que os pais (no caso, as mães) conversem com os filhos para que eles se comportem e que mostrem aos seus filhos que nem tudo depende da professora, que depende deles também. Acrescenta: “Eles [os alunos] ainda não entenderam qual é a função deles aqui [na escola]: estudar e prestar atenção na aula”.*

*A supervisora retoma a fala e destaca o fraco rendimento dos alunos e que a professora vem mostrando como eles estão se saindo, apesar do trabalho que está desenvolvendo com eles.*

*As falas percorrem o trio. Nesse momento a professora aproveita para ressaltar o total desinteresse dos alunos. Relata: “Antes da avaliação faço questionários com eles, faço revisão, deixo-os estudar, e o material que utilizo para preparar a avaliação é o material de sala. Porém, na hora da avaliação parece que não fiz nada, o resultado é baixíssimo”.*

Após a primeira rodada das guloseimas, as mães, com as mãos abanando, pois lhes foram tiradas as xícaras, coçaram-se em apreensão, aguardando qual delas tomaria a iniciativa de falar em representação: baixaram a cabeça, contudo, pois a voz a erguer-se em luminar discurso não era a delas (LACERDA, 2001, p.86).

*Algumas mães desejam ter notícia de seus filhos e uma interrompe o trio perguntando pelo filho e a professora lhe responde: “Ele não dá maiores problemas em sala, não [...] presta atenção na aula, ele faz as atividades, mas eu não sei... assim se na hora do estudo ele não está compreendendo a matéria... Porque ele tem uma dificuldade”. A mãe então acrescenta: “É, ele falou: tá meio difícil, tá pesado”.*

*A voz do trio retorna, dessa vez é a diretora que descreve suas preocupações com as dificuldades que os alunos sentem na passagem da quarta série para a quinta. Para ela, os alunos estão “acostumados a serem crianças. [...] aumenta o número de professores [...] já não é tia mais, é professor”. Destaca que os alunos da quarta série não pensam nisso, e que isso pode levar a um resultado negativo, ou seja: “reprovação no final do ano”. E, ainda, que isso se deve ao grau de imaturidade que eles, os alunos, têm. E acrescenta: “Eles estão com mentalidade de segunda e terceira séries”.*

*Uma das mães concorda, dizendo que muitas crianças ali pensam que “quarta série está bom”. Eles questionam: para que devem estudar mais? Já é o suficiente!*

Senhoras, entendei-me: o que queremos, neste templo do saber, é elevar a alma humana aos píncaros do conhecimento e vós, vós não tivestes esta áurea de

oportunidade: não a subtraíais a vossas crianças; porquanto, minhas caras, este percurso é árduo, cheio de obstáculos difíceis de serem removidos e às vezes a tentação de desistir no meio do caminho é bem mais forte que a de dar continuidade a essa empresa hercúlea, onde muitos fraquejam e caem (LACERDA, 2001, p. 87).

*Foi pedido que a família ficasse mais atenta ao horário de estudo, porque “é comum ver à noite as crianças ainda pela rua, e que eles não estão estudando em casa. Ali, na escola, a professora está seguindo um planejamento, que não podem ficar só no ‘b-a, bá’, tem que puxar mais um pouquinho”.*

É lógico que vós, obliteradas por um cotidiano cheio de fainas diversas, não entendais uma série de quesitos que, no entanto, para vossos filhos, devidamente adestrados, semelham, não tenham dúvidas, meros brinquedos. Se eles não os acertarem devidamente, é porque vós não fostes severas o suficiente. Senhoras, eis meu apelo especialmente movido do fundo do meu coração: sede mais severas! Obrigai firmemente vossos filhos a um estudo, tirai-lhes horas de folgança e arremessai-os sobre os livros! (LACERDA, 2001, p.87).

*Ao tratar a disciplina, ou melhor, a falta dela, a diretora afirma que “o professor não tem que aturar desrespeito, não”, então é necessária a intervenção da família. Nesse momento uma questão é colocada para as mães na voz da supervisora: “Vocês estão ouvindo barulho?”. A sala da quarta série fica ao lado da biblioteca, local da reunião. E com a negativa das mães à sua pergunta a supervisora destaca: “Por isso que eu digo: eles têm respeito é de pai e mãe, né?”. As mães sorriem, concordando, pois naquele momento lhes é devolvida a autoridade, o controle sobre seus filhos, apontando que elas são competentes para resolver o problema exposto. Elas estão felizes e seguras, podem cumprir, então, o “ideal de educar”.*

“Mais uma vez o meu renovado agradecimento e admiração por mães tão conscientes dos estudos de seus filhos. Enquanto houver

mulheres como vós, bastiões de nossa sociedade, o altivo sol da esperança brilhará resplandecente no céu do futuro” (LACERDA, 2001, p.87).

*A supervisora termina a reunião, apresentando o horário da professora para conversar em particular com a família, e a diretora se oferece para conversar e acrescenta: “Não há necessidade de reclamarem fora da escola, se caso tiverem alguma coisa para conversar me procurem, pois é necessário montar uma equipe para que tudo dê certo”. E a professora termina, afirmando: “Às vezes parece que sou mais rígida, mas isso é pensando no bem deles”.*

“As bocas começaram a amargar, porém foi servido muito rapidamente um dulcíssimo refresco, maná em meio ao deserto, acompanhado nas mil folhas de seu sabor perfeito” (LACERDA, 2001, p. 87).

*Saem todas da reunião, com a boca amargando.*

\*\*\*\*\*

Primavera de 2007, *uma* reunião na qual estão presentes *uma* supervisora, *uma* diretora, *uma* professora e *algumas* mães de *alguns* alunos da quarta série de *uma* escola de *uma* cidade do interior mineiro. – Artigos e pronomes indefinidos – Tal reunião traz consigo outra reunião: a das mães dos jomares<sup>6</sup> de Lacerda (2001). São, essas mães – a da pesquisa e as dos jomares –, monstros em um labirinto? Mataram o monstro? Arrancaram-lhes a diferença? Tornaram-nos iguais? E seus filhos, estão também no labirinto? Mas, quem – podendo ser um “o quê?” – foi o herói que matou o monstro, caso isso tenha ocorrido? Que fios seguiu?

---

<sup>6</sup> Nilma Lacerda ganhou o Prêmio Rio de Literatura com seu romance *Manual de tapeçaria*, em 1985, sendo este o seu primeiro livro publicado. Nesse romance, a autora traz a professora primária e seu aluno Jomar, nos enfrentamentos cotidianos da escola, banhados pelas turbulências da vida sofrida de Jomar. Professora e aluno experienciam o viver, fazem-se e desfazem-se, em seus enfrentamentos. A escrita-arte de Lacerda enreda-se na arte de viver.

Foucault (2008, p. 8) questiona: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?”. O perigo está na sujeição imposta pelo discurso, pela palavra, pela linguagem. Tais discursos criam regras coercitivas que tiram a potência da vida, a possibilidade da invenção e levam aos lugares possíveis – o lugar da boa mãe, do bom aluno, da professora preocupada e dedicada, da escola atenta e em consonância com a família. Tais lugares se sustentam em uma *vontade de verdade* que segue um trajeto único e universal para fora do labirinto, excluindo o diferente, abolindo a diferença, matando os monstros.

Entre os princípios de coerção do discurso tratados por Foucault (2008) estão aqueles que se dão através das apropriações sociais, e aí estariam os discursos dos sistemas educacionais. “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter e de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo” (FOUCAULT, 2008, p. 44).

A linguagem-Teseu toma os fios que territorializam, mata o monstro e cria rostos – rostos iguais.

Lacerda (2001), na narrativa que produz, traz as “mães dos jomares” – minotauros? – e seus mundos – labirintos? –, obstinadas em lutar por seus filhos, a colocar em questão os fracassos sofridos. São abatidas. Ao entrarem naquele *templo do saber*, recoberto por seu abrigo reforçado constituído em seus discursos, ou pelo que se esconde em seus discursos, *baixaram as faixas*. E o que se deu com os mundos das mães que estão na outra reunião?

Essas outras mães – também minotauros? – são levadas para fora do labirinto, são agenciadas a um território, através daqueles discursos, que as mantêm em um abrigo forte, impenetrável e seguro. Tal abrigo se compõe de camadas que o deixam distante do fogo e dos perigos do caos, longe dos labirintos e seus mistérios.

As camadas desse abrigo são construções, algumas delas se deram com o Iluminismo. Construções que vão sustentando discursos que fazem com que vidas e mundos a eles se conformem e tomem uma

forma por eles anunciada. Pelbart (1989, p.113) destaca, através dos estudos de Foucault, um dos desvios da linguagem, que se dá num desdobramento do código no interior da própria fala: “mecanismo através do qual uma fala contém o que ela diz e o código necessário para entender esse dito. [...] Os sentidos que essa fala libera são menos importantes do que a ‘fuga incontrolável... em direção a um centro obscuro, interior a essa fala’”.

Assim, o abrigo e suas camadas, através dos engendramentos de seu discurso, fazem a identificação dos não iguais, a homogeneização. As diferenças passam a ser tratadas como anormalidades. Existe, então, nesse pensamento, a crença em uma essência desse Sujeito, e o que se espera é uma produção de cópias desse sujeito ideal, deixando de lado os instintos e o corpo sensível. Para isso, é preciso transcender o mundano, ou seja, não cometer erros.

Esse sujeito – sujeito fundante –, segundo Foucault (2008, p. 47), irá elidir a realidade do discurso, atravessando as formas vazias da língua, imprimindo-lhe sentidos segundo suas intenções, designando os trajetos, “é ele que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicitar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento”.

Naquelas reuniões os territórios maternos foram legitimados pelo desvio da linguagem, apontado por Foucault (1999). No território, agora outro, fora do labirinto, o Possível, no processo de realização, torna-se real. Ou seja, criam-se rostos, que passam a ser “conhecidos” e a reconhecer-se por determinações objetivas.

Rosto de professora e de aluno, de pai e de filho, de operário e de patrão, de policial e de cidadão, de acusado e de juiz (“o juiz tinha um ar severo, seus olhos não possuíam horizonte...”): os rostos concretos individuados se produzem e se transformam em torno dessas unidades, dessas combinações de unidades, como esse rosto de uma criança rica no qual já se discerne a vocação militar, a nuca de um aluno da escola militar de Saint-Cyr. Introduzimo-nos em um

rosto mais do que possuímos um (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 76).

Rostos de mães. Rostos de filhos. Matam-se os monstros.

Experiências labirínticas: Ícaro flutua...

Enterre o cadáver onde a estrada bifurca, de modo que, quando ele se erguer do túmulo, não saberá que caminho tomar. Crave uma espada em seu coração: ele ficará pregado ao chão no ponto de bifurcação, ele assombrará aquele lugar que leva a muitos outros lugares, aquele ponto de indecisão. Decapite o cadáver, de modo que, acéfalo, ele não se reconheça como sujeito, mas apenas como puro corpo. (COHEN, 2000, p. 26)

Ícaro olha de cima o labirinto. Teseu mata o monstro, mas não o labirinto. O labirinto vive na sua caminhada. Ícaro sim, este mata o labirinto, porque mata seus mistérios.

Teseu caminha, Ícaro flutua. Teseu mata a fera, Ícaro mata o labirinto... Ícaro voa seguro, longe do mistério: certo de sua destruição. Teseu, com seu fio de Ariadne, escapa do labirinto...

Ícaro sobrevoa o labirinto... Ele o destrói – ou pensa que o destrói. Reduz o labirinto ao traçado: Mas Ícaro não *conhece* o labirinto. Ícaro não *conhece* os odores da putrefação de corpos no labirinto... Não *conhece* também a brisa mansa que sopra naquela curva... Tão pouco *conhece* o impacto daquele muro. Mas ele pensa *conhecer* todo o labirinto, com seu olho que tudo vê, que tudo traça. Com seu olho absoluto!

Reduz a caminhada ao traço. A ficção do saber: ser esse ponto que tudo vê (CERTEAU, 2001, p. 170).

A morte do Minotauro é a vitória do bem sobre o mal: o bem limpa, transparece, equilibra, afasta o caos, liberta do labirinto... Liberta-nos do “escuro labirinto”.



A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em linguagem matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles nós vagamos dentro de um escuro labirinto (GALILEI, 1999, p. 46)

Galileu-Ícaro afasta o caos, aproxima a matemática e nos ensina a ler o Grande Livro. Galileu-Ícaro domestica o Minotauro, dobra a fera, impõe à animalidade, à bestialidade seu lugar de insignificância... Quem tem medo do Minotauro? Quem teme o labirinto? Pobre criatura domesticada! Libertado de sua própria monstruosidade, o Minotauro vaga entre nós: manso, calmo, um de nós, um igual!

Sem o labirinto, não há bifurcação ou duplicidade ou incerteza: linha reta, caminho único: o bem, a felicidade, a virtude!

Quando Nietzsche se interroga sobre os pressupostos mais gerais da Filosofia, diz serem eles essencialmente morais, pois só a Moral é capaz de nos persuadir de que o pensamento tem uma boa natureza, o pensador, uma boa vontade, e só o Bem pode fundar a suposta afinidade do pensamento com o Verdadeiro (DELEUZE, 2006, p. 193).

Sem o labirinto, o Minotauro sente, ouve, vê, sonha, imagina, lembra... sem duplicidades, sem dois. Só há o um! O reconhecimento...

Sem o labirinto, o Minotauro não mais existe. Só o Mesmo, o Semelhante, o Análogo e o Oposto. Minotauro não é mais o diferente, o assombroso, o monstruoso. Minotauro se constitui no Mesmo ou no Semelhante ou no Análogo ou no Oposto.

A imagem dogmática não permite pensar a diferença como tal, a diferença enquanto conceito, a diferença livre, o novo, a intensidade como pura diferença; a criação: é incapaz de “fazer com que nasça o ato de

pensar no pensamento”, pois supõe tudo o que está em questão; ao contrário, crucifica a diferença sobre esses quatro ramos: “é sempre por relação a uma identidade concebida, a uma analogia julgada, a uma oposição imaginada ou a uma semelhança percebida que a diferença se torna objeto de representação” (DELEUZE, 2006, p. 201).

\*\*\*\*\*

*Sábado à noite, às dezenove horas, estarão recebendo o certificado de conclusão do Ensino Fundamental os sessenta e dois alunos de três turmas: oitava série A da manhã, oitava série B e Educação de Jovens e Adultos (EJA) do noturno.*

*A missa: entrada dos alunos 8ª A e B com os pais ou mães, braços dados, mãos dadas, para alguns com intimidade, para outros, com dificuldade. Filha sozinha à espera do pai, ele não chega, entra com um rapaz. EJA, filhos acompanhando mães ou maridos e esposas com a companheira ou o companheiro, parece haver mais cumplicidade. Entrada lenta, fotos, filmagem. Vestidos bordados; colares brilhantes; cabelos arranjados; rostos coloridos com batons, pó e sombras; corpos iluminados carregados pelos saltos altos e finos. Camisas engomadas, calças frisadas e sapatos engraxados. Também calça jeans e blusas de malha, cabelos penteados e corpos carregados pelos sapatos do dia a dia ou tênis. Tudo se mistura. Pai atrasado chega. Filha retorna. Entra de novo.*

*A igreja: repleta, muitos corpos, bancos cheios, mulheres, homens, crianças e muitos bebês de colo. Conversa, muita conversa. Um dos cochichos: “Para que gastar tanto dinheiro? Eles não fazem mais que a obrigação. Hoje tem que ter no mínimo o ensino médio”.*

*A celebração: rápida, som ruim, muita conversa, choro de criança. Bêbado canta junto com o coral, atravessa igreja ponta a ponta, cumprimenta o padre, gesticula como um maestro e fica no vai e vem durante toda a missa.*

*A homilia: “Esse é um degrau conquistado com muita luta, não se pode desistir. A gente, quando estuda, entende que nunca se sabe nada, então é necessário estudar e estudar cada vez mais. Esse é apenas um*

degrau para conseguir conquistar mais alguma coisa”. *O padre tem que concorrer com o choro insistente da mesma criança.*

*A celebração acaba, inicia-se a entrega dos diplomas.*

*Homenagem: prefeito, esposa do prefeito, vereadores presentes, secretária de educação, supervisoras por turnos, professores, funcionários, vice-diretora, pessoas homenageadas com o nome da turma, madrinhas e padrinhos, todos recebem um buquê ou arranjo de flores através das mãos de alunos-formandos que são chamados um a um. Os homenageados ficam em pé no altar da igreja. O tempo passa. Muita conversa. Os corpos já começam a ficar mais incomodados nos bancos estreitos de madeira. E a criança volta a chorar.*

*Homenagem aos pais, responsáveis ou companheiros: cada aluno-formando pega uma rosa no altar das mãos da vice-diretora e busca pelo responsável ou companheiro pela igreja para entregá-la. Abraços e beijos carinhosos. E também tumulto, conversa, muita conversa.*

*Entrega dos diplomas: cada aluno é chamado, e suas características pessoais são traçadas pelo padrinho ou madrinha da turma. A antiga professora de Língua Portuguesa está ausente, mas enviou as características e os presentes para 8<sup>a</sup>A. O professor de Artes lê as características, mas só no final cita a autoria da professora, que recebe carinhosos aplausos. E o mesmo se faz na entrega dos diplomas para a 8<sup>a</sup>B e EJA, mas sem tanta emoção com o padrinho ou madrinha.*

*Fala das madrinhas de turmas e homenageada dos formandos: agradecimentos pelo reconhecimento e carinho, desejos de sucesso, parabenização pela etapa percorrida e conselhos para não desistirem.*

*Fala da secretária de educação: agradecimentos ao prefeito, aos vereadores, aos professores. Cita a supervisora da manhã, que está ausente. Cochicho: “A supervisora tá aí?”. Outro cochicho: “Nem deu os parabéns aos alunos!”. Apresenta uma mensagem de Natal para a comunidade no telão. Longa, muito longa. Ao final, a mensagem solicita que cada um faça o desejo de um bom Natal à pessoa que está ao seu lado. As pessoas vão se cumprimentando, abraçando, começam a levantar e a sair. Secretária não esperava isso, os formandos também*

*estão saindo. Secretária e diretora solicitam o retorno aos bancos. Corpos cansados e doloridos querem ir embora, alguns retornam aos bancos, outros não e ficam em pé. Outros saem.*

*Fala de um dos políticos: parabeniza os professores, a direção e os alunos pelo feito. Aponta a alta qualidade do ensino. Dá um recado aos alunos: “Não desistam, pois podem chegar a ser médicos, engenheiros e quem sabe até ‘prefeitos”.*

*Apresentação de fotos dos alunos no telão: telão está no meio da igreja, as pessoas se organizam para ver a apresentação, alunos vão apontando-se e aos amigos. Lembranças. Bons momentos.*

\*\*\*\*\*

Verão de 2007, *uma* missa de formatura de *uma* escola de *uma* cidade do interior mineiro na qual estão presentes *alguns* alunos, *alguns* pais e mães, *alguns* maridos e esposas, *uma* diretora, *umas* professoras, *uma* secretária de educação, *um* prefeito, *alguns* vereadores, *um* padre, *um* bêbado, *alguns* bebês... – Artigos e pronomes indefinidos. – Já mataram o monstro, matam agora o labirinto. Quem foi o Ícaro que destruiu o mistério do labirinto? Como o labirinto será reconhecido?

Um discurso-Ícaro flutua. O labirinto da vida é destruído, não existe o mistério, não existe o súbito do encontro com o desconhecido na próxima curva, não se conhece o impacto com o muro. Mata-se o labirinto, projeta-se o trajeto a ser copiado.

Eis a hipótese de Foucault (2008, p. 9):

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Discursos controlam o desordenado, o descontínuo, e neutralizam os perigos e, na missa de formatura, apontam aos formandos que ainda não se alcançou um ideal e que esse ideal é

possível. Aqui um sistema de práticas ligado à escola – por exemplo, através das ações pedagógicas –, como também, nesse caso, à Igreja, que assume um discurso banhado na razão, no sentido da ratio, que abole da vida o perigo de viver. Abole da vida o labiríntico. Portanto, eles, os alunos-formandos, têm que continuar em seu processo de realização. Ou seja, os discursos mostram como são infelizes esses mortais, estão sempre em falta.

Mata-se o labirinto da vida em prol de um trajeto a ser reconhecido. Abandona-se a putrefação dos corpos no labirinto e o encontro com a brisa que sopra naquela curva pela necessidade de constituir-se em prol de um homem conhecido que tem que atingir certos objetivos: o médico, o prefeito... galgando degraus.

Na igreja, no entanto, insiste o choro da criança e o bêbado anda de lado a lado, orquestram os discursos, incomodam o Possível, abrem-se ao impossível. Que bêbado é esse que perturba o estabelecido? Que criança é essa que se sente tão incomodada?

Incômodos e perturbações foram também sentidos pelas construções da Modernidade. O sujeito que é capaz de apoiar-se sobre seus próprios pés, pois possui o conhecimento, começa a perder a fé no Homem. Segundo Larrosa (2005, p. 95), analisando textos de Husserl<sup>7</sup>, a humanidade europeia entra numa crise de autoconfiança e vitalidade, pois “lhe falta uma ideia de si própria ou fábula de si mesma na qual possa reconhecer-se e sustentar-se”, não reconhece seu rosto. Abandona-se a esperança no caráter emancipador da razão, colocam-se sob suspeita os discursos das “possibilidades emancipatórias das ciências positivas” (LARROSA, 2005, p. 100) e encontra-se, no relato histórico, o relato da barbárie humana.

A Razão converteu-se no princípio de dominação, no grande dispositivo de objetivação, manipulação e controle. O Homem aparece como figura totalitária que universaliza e sacraliza o tipo humano burguês, ou

---

<sup>7</sup> Larrosa está se referindo ao texto no qual Husserl discute a crise das ciências europeias (La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental).

como uma figura ao mesmo tempo segura e reprimida. E a História, com todos esses motivos da Grande Aventura da Humanidade que Segue Avante, não é senão a figura sanguinária de um deus que continua reclamando vítimas e sacrifícios (LARROSA, 2005, p. 101).

### Nem Teseu, nem Ícaro: Experiência *no* labirinto?

O sentido é a vida da palavra e insiste nelas como acontecimento. Não é em sua materialidade nua que encontramos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido, porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas. (LÓPES, 2008, p. 10).

Aflicção, angústia: o labirinto se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha e se multiplica... Quanto labirinto ainda há para se des-repetir e para se encolher e para se desenrolar e para se unificar e para se fechar e para se abrir e para se des-multiplicar... Quanto labirinto ainda? Quanto fio? Quantas ariadnes? Quantos minotauros?

Teseu está cansado!!...

O Minotauro escapa de Teseu, escapa de Galileu-Ícaro.

O labirinto continua a se repetir e a se distender e a se enrolar e se bifurcar e a se abrir e a se fechar e a se multiplicar... Isso não tem fim? O labirinto não tem fim? Cadê o fim do infinito?

\*\*\*\*\*

*A professora e a aluna estão na porta da sala de aula. A aluna com um livro na mão e a professora à procura de algo. A menina, onze anos aproximadamente, quarta série do Ensino Fundamental. A professora, a mulher, tendo na Educação Física sua área de atuação. A menina, com o livro na mão, mostra: "Tia, olha aqui", e aponta o livro. Os olhos da professora procuram algo, mas ela não olha o livro da aluna e afasta-se. Antes que a distância fosse maior, a aluna ainda diz: "Tia,*

aqui...”. *E a professora não olha e continua sua caminhada para a secretária. E então, a aluna murmura: “Desgraçada!”.*

*De Tia a Desgraçada...*

\*\*\*\*\*

O que aconteceu com o trajeto? Os monstros ainda existem? O que aconteceu com a linguagem-Teseu, aquela que iguala os não iguais? O que aconteceu com os discursos-Ícaro que tudo controlam?

Aqui se deu uma das facetas da linguagem: o desmanchamento do ser. Esgota-se o ser na experiência-limite, no excesso que desmancha o ser, fazendo desfalecer sua totalidade (PELBART, 1989).

Foucault (1986, p. 53) aponta a linguagem como a forma desfeita do exterior: “a linguagem não é a verdade nem o tempo, nem a eternidade nem o homem, mas a forma sempre desfeita do exterior; faz comunicar, ou antes deixa ver no relâmpago da oscilação indefinida, a origem e a morte -, o seu contato de um instante mantido num espaço desmesurado”.

Pelbart (1989) mostra como Foucault (1986) aponta a linguagem, colocando-se em xeque pelo exterior. Em torno do “eu falo” moderno aparece um deserto, pois se resume a sua própria enunciação, coincidindo enunciado e enunciação. Ou seja, ao calar-se, o discurso se apaga.

A importância do “eu falo”, destacado em Foucault (1986), está, então, na sua oposição ao “eu penso”. Enquanto o “eu penso” dá a certeza do Eu e de sua existência, o “eu falo” leva ao desmanchamento do Eu e de sua existência. Um pensamento assim abre-se a *novas possibilidades de vida*.

Para Foucault (1986, p. 44), o que se dá é um encontro com um companheiro e, dessa maneira: “[...] sentir de súbito crescer em si o deserto no outro extremo do qual (mas esta distância sem medida é tão fina como uma linha) cintila uma linguagem sem sujeito determinável, uma lei sem deus, um pronome pessoal sem personagem, um rosto sem expressão e sem olhos, um outro que é o mesmo”.

Estão ali, na porta da sala, professora e aluna, cada qual compondo, no início com suas linhas duras, seu território – rosto-aluna, rosto-professora. Ao final, a aluna e outra-aluna dela mesma, um duplo. Relacionamentos menos localizáveis, exteriores a eles mesmos, relacionamentos de duplos, não de casais ou pares.

É nessa linha que se define um presente cuja própria forma é a de um algo que já aconteceu, já passado, por mais próximo que se esteja dele, já que a matéria inapreensível desse algo está inteiramente molecularizada, em velocidades que ultrapassam os limiares ordinários de percepção. Entretanto, não se dirá que ela será necessariamente melhor (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 68).

As primeiras são linhas molares, estão ligadas às ações, como: o ensinar, o educar, o cuidar, o curar, o punir, o especializar... banhadas em seus discursos e práticas, nos itinerários-fios a serem seguidos para matar os monstros ou desvendar os labirintos. Já as segundas estão num nível molecular, ligadas ao induzir e ao incitar. “É certo que as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 68).

Na segunda linha atinge-se um grau de desterritorialização absoluta em que nada aconteceu, mas tudo mudou. Questiona-se: o que se passou? Segredo, desejo. Não há mais forma, entramos na terceira linha, encontra-se o duplo do outro lado da linha. Esta é a linha mais abstrata, é a de fuga, deve ser inventada, é uma criação, aqui é exercitada a “arte da existência”, a vida como obra de arte (FOUCAULT, 2006). “Ter desfeito o seu próprio eu para estar enfim sozinho, e encontrar o verdadeiro duplo no outro extremo da linha. Passageiro clandestino de uma viagem imóvel. Devir como todo mundo, mais exatamente esse só é um devir para aquele que sabe que é ninguém, que não é mais alguém” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 70).

Existem pessoas ou grupos que não encontram essa terceira linha ou podem perdê-la quando são capturados por outros territórios ou retornam ao que já habitaram – voltam aos abrigos –, criam rostos,



gradam e goram (ROLNIK, 2007) nesse novo ou antigo território: o aluno disciplinado que sugere uma câmera em sala de aula para que se controle quem promove a algazarra; a professora consciente de que seu aluno não adquiriu maturidade para a próxima lição – “grande rosto de bochechas brancas, com o buraco negro dos olhos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 59).

Seria um grande erro, dizem Deleuze e Parnet (1998), pensar que a linha de fuga é uma fuga da vida. Ela cria, sim, a vida, na experimentação-vida.

Sobre a linha de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida. Nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado. “Eu sou assim”, acabou tudo isso. Já não há fantasia, mas apenas programas de vida, sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61).

Junto com Parnet, Deleuze irá dizer que as pessoas têm charme – o *it* de Lispector (1998) –, que não é a pessoa ou a individualidade, mas a “gagueira vital”; não um recorte histórico, mas a fonte de vida de combinações do acaso.

Há na vida uma espécie de falta de jeito, de fragilidade da saúde, de constituição fraca, de gagueira vital que é o charme de alguém. O charme, fonte de vida, como o estilo, fonte de escrever. A vida não é sua história; aqueles que não têm charme não têm vida, são como mortos. Só que o charme não é de modo algum a pessoa. É o que faz apreender as pessoas como combinações e chances únicas que determinada combinação tenha sido feita. É um lance de dados necessariamente vencedor, pois afirma suficientemente o acaso, ao invés de recortar, de tornar provável ou de mutilar o acaso (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 13).

Como conseguir esse charme? Como ter *if*? Como “gaguejar”? Não seria esse o cuidado de si? Não seria isso a invenção da linha de fuga? O artistar-se? Encontrar, então, uma arma, vergar a força para organizar nossas tribos.

Em cada um de nós há como que uma ascese, em parte dirigida contra nós mesmos. Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascese; ao contrário, elas o habitam, passam por, sobre ele. [...] O deserto, a experimentação sobre si mesmo é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 19)

Experiências labirínticas na escola: *uma* aula gaguejante?

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro  
E o alcácer abarca o universo  
E não tem nem anverso nem reverso  
Nem externo muro nem secreto centro.  
Não esperes que o rigor do teu caminho  
Que teimosamente se bifurca em outro,  
Que teimosamente se bifurca em outro,  
Tenha fim. [...] (BORGES, 1998c, p. 388).

Caminhar no labirinto com Teseu-sem-o-fio-de-Ariadne. Sem o traço. Sem Ícaro, sem Galileu.

Caminhar no labirinto com Ariadne-Teseu-Ícaro-Galileu. Com-abrigo-sem-abrigo. Sem-abrigo-com-abrigo.

Caminhar no labirinto. Viver o labirinto: conhecer os odores da putrefação de corpos no labirinto... Conhecer também a brisa mansa que sopra naquela curva... Conhecer, ainda, o impacto daquele muro.

O corpo vive o labirinto!!!

A língua gagueja no labirinto da língua... no labirinto do ouvido... nos labirintos do labirinto!

A língua, capturada, escapa: gagueja e gagueja e gagueja! A linguagem é Minotauro. Metade touro metade gente. Metade gente metade touro.

\*\*\*\*\*

*O relógio digital da praça nova, ao lado da escola, marca 13°C. Na cozinha: boas gargalhadas. A cozinheira e suas ajudantes dizem que agora, além de sentirem frio, podem falar o quanto de frio sentem: “Como é chic”, concordam.*

*Dona Marta, a cozinheira, recebera instrução da diretora de preparar para o almoço, servido no recreio, arroz com batata em cubos. Questiona: “O que é um cubo?” Uma de suas ajudantes lhe mostra uma batata em forma palito. “Não”, responde dona Marta, “É a outra”, apontando uma batata em forma de cubo. Na sequência, dizia: “Onde já se viu, vou fazer, mas está mandando misturar batata no arroz, nunca vi isso! Mandou, né?”.*

*As crianças do reforço, alunos do turno da tarde, estão no refeitório. Lancham e seguem para o segundo andar do prédio anexo.*

*Seis crianças: Aline, Deise, Nayara, Lucas, Dimas, Alcimar. Alunos das séries iniciais com “dificuldades de aprendizagem” – na voz da escola – em Língua Portuguesa. Alguns estão com os pés desagalhados em chinelos de dedos. Outros, os braços nus. Em comum: pele negra. Quatro são “da roça”, como diz rapidamente Nayara. Moram longe, não têm noção da distância. Um deles diz que para vir a pé para a escola: “Deve levar umas duas horas”.*

*Nayara tem uma tiara em cor laranja na cabeça guardando as tranças organizadamente ajeitadas e veste blusa em tom laranja também. Suas bochechas parecem se soltar do rosto. Relata, em voz baixa, uma de suas proezas: caminhou de sua casa até a cidade e levou muito tempo.*

*Dimas veste um moletom azul e, na cabeça, um capuz.*

*Lucas mantém um olhar distante, parece perdido em algum lugar, está começando o reforço hoje.*

*Alcimar usa roupas de verão, é o mais alto e forte do grupo, parece ser o mais velho também.*

*Aline e Deise moram na cidade.*

*A professora entra na sala, procura saber o nome dos dois novatos, Lucas e Alcimar, e lembra ao grupo a primeira regra do reforço: “Não faltar aula!”. Organiza todas as carteiras numa fila em linha à sua frente, mas sem que fiquem próximos.*

*Solicita que retirem o caderno. Alcimar e Lucas: sem caderno. O primeiro busca um caderno na mochila que irá usar à tarde na escola, já o outro não faz nada.*

*A professora entrega o texto para a aula: “A canoa”. Espera até que todos façam uma leitura silenciosa.*

*Propõe: cantarem juntos.*

*As meninas acompanham a professora. Os meninos, tímidos. Lucas, ainda mais.*

*Seguem do ler cantado ao cantar em grupo. Perdem a timidez.*

*A professora repete estrofe por estrofe. As crianças vão animando. Ela lê e canta. Eles cantam, repetem.*

*Terminam. Conversam sobre cada estrofe.*

*A canoa virou  
No fundo do mar  
Por causa do Joãozinho  
Que não soube remar.*

*“Joãozinho, menino ou homem?”; “o que é canoa?”; “por que virou?”; “o que é remar?”: questões da professora.*

*As crianças respondem: a princípio, com receio, depois, nem tanto.*

*O A, o B e o C*

*vamos todos aprender,  
soletrando o b - a - ba,  
na cartilha do ABC.*

“É um convite para aprender”, *diz Alcimar*. “Na cartilha que é carta”, *completa Nayara*. “É esse o convite”, *confirma a professora*, “E hoje, na escola, usamos o livro”.

*E a aula seguia: o cantar, o ler, o reconhecer a rima banhada no cheiro da comida da D. Marta.*

*Do pinheiro nasce a pinha,  
da pinha nasce o pinhão.  
Menina, dá-me os teus olhos,  
que eu te dou meu coração.*

“E o que está rimando aí?”, *pergunta a professora*.

*Alunos sugerem: “pinha-pinhão”, “pinheiro-coração”, “que te dou meu coração”, “pinhão-coração”...*

*E a caminhada à procura do que é rima contínua... Recitam!*

*Sentem o cheiro: alho, arroz, batata...*

*Brincam com uma sequência de palavras terminadas em ‘ão’, mas Lucas insiste: “Pinha rima com pinhão, ela vem do pinheiro”.*

“E aí? Sai dessa”, *sussurra a professora*.

*Alcimar: “Mamãe rima com muito, ãe e ui.”, o nariz confirmava.*

A aula termina. Professora incomodada: “A coisa não tá resolvida!”.

*Durante o almoço, na hora do recreio, a bacia preparada de arroz com batata em cubos é liquidada. D. Marta e suas ajudantes recebem elogios: batata e arroz rimam.*

\*\*\*\*\*

De volta ao labirinto? Ou não se saiu dele?

Ele se repete e se distende e se enrola e se bifurca e se abre e se fecha e se multiplica... Se repete... Se... Se... Se... Se...

D. Marta, batata-arroz, arroz-batata, diretora... Encontram o muro no percurso? Alunos, aula de reforço, professora? O que é reforço?

Reforço: ato ou efeito de reforçar; aumento de força; tropas auxiliares; auxílio; amparo ou ajuda suplementar; animar – dizem alguns dicionários. Ao se dar o reforço torna-se mais intenso já que há um aumento de força. Mais forte e mais resistente. E com as tropas auxiliares não se é um e sim muitos. Bate-se no muro e com reforço, toma-se ânimo e encontra-se uma brisa mansa que sopra naquela curva... Experiências labirínticas...

Pinha, pinhão, coração, onde está a rima? Rima ou ritmo?

Ritmo do desencontro-encontro-desencontro... Alunos entram num texto não encontram rima e entram no texto e encontram rima que não é rima, professora que procura a rima ou indica a rima? E entra no texto que não é mais o texto e sim o texto do -ãe e do -ui do nariz. Texto nasal. Texto do corpo, da vida, vida na escola. E entram no texto que tem pinha e tem pinhão, que é o texto da vida, que é o texto vivido, então rima pinha e pinhão que o corpo viu no pinheiro. E entra no texto o cheiro do arroz-batata-alho, no texto vivido, que percorre a escola, a escola que produz vida, que o corpo cheira, e encontra a rima do arroz com batata.

Era esse o reforço? Reforço que anima, que intensifica, que dá força e irá trazer o confronto, perder o traçado do olho que tudo vê, bater no muro, no desconhecido, permitir a diferença, o monstro, o novo, sentir o cheiro da vida na linguagem encarnada no corpo. Não um. Vários. Não unidade. Devires.

#### Referências Bibliográficas

BARBOSA, W. do V. Razão complexa. In: HÜHNE, L. M. (Org.). *Razões*. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 17-43.

BAUMANN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

- BORGES, J. L. O labirinto. Atlas. In: BORGES, J. L. *Obras completas*. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1998a [1944]. p. 488. 3v.
- BORGES, J. L. A casa de Asterión. O Aleph. In: BORGES, J. L. *Obras completas*. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1998b [1949]. p. 632-634. 1v.
- BORGES, J. L. Labirinto. Elogio da Sombra. In: BORGES, J. L. *Obras completas*. Vários tradutores. São Paulo: Globo, 1998c [1969]. p. 388. 2v.
- CASTORIADIS, C. *Feito a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V*. Tradução de Lilian do Valle. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHÂTELET, F. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Tradução de Lucy Magalhães, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- COHEN, J. J. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Pedagogia dos monstros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 25-60.
- DELUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de A. L. Oliveira e L.C. Leão. São Paulo: Editora 34, 1995. 2v.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de A. L. Oliveira, L.C. Leão e S. Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. 3v.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. Tradução de E. A. Ribeiro. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- FOUCAULT, M. *O pensamento do exterior*. Tradução de M. S. Pereira. [s.l.]: Fim de Século, 1986.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, M. *A hermeneutica do sujeito*. 2. ed. Tradução de M. A. Fonseca e S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 17. ed. Tradução de L. F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2008.

- GALILEI, G. O semeador. In: GALILEI, G. *Os pensadores – Galileu: obras incompletas*. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1999 [1623].
- GARNICA, A. V. M. *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: editora da UNESP, 2008.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- LACERDA, N. G. *Manual de tapeçaria*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- LARROSA, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LISPECTOR, C. *Água viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LÓPES, M. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PELBART, P. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 [1885].
- RODRIGUES, C. G. *Por uma pop'escrita acadêmica educacional*. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- ROTONDO, M. A. S. *O que pode uma escola? Cartografias de uma escola do interior brasileiro*. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.