

DO PONTO DA LEMBRANÇA, DA LINHA DO ABISMO: REMONTAGEM DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

FROM THE POINT OF THE REMAMBRENC, FROM LINE OF THE ABISS: THE REASSEMBLY
OF A TEACHER EDUCATION EXPERIENCE

 <https://orcid.org/0000-0003-0935-8503> Cristiano Bedin da Costa^A

 <https://orcid.org/0000-0001-8384-7095> Bibiana Munhoz Roos^B

^A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RJ, Brasil

^B Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RJ, Brasil

Recebido em: 31 de maio de 2023 | Aceito em: 29 de março de 2024

Correspondência: Cristiano Bedin da Costa (cristianobedindacosta@gmail.com)

Resumo

O texto revisita uma proposição educativa desenvolvida com estudantes das licenciaturas de uma universidade federal brasileira, no contexto de ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia de Covid-19. Seu tom é o do tempo presente, apesar de lidar com vivências passadas. Nelas, está em causa o trabalho poético da memória através da palavra escrita, que entendemos constituir um meio formativo. Georges Perec e Gonçalo Tavares são os autores que servem como guias ao escrever, enquanto nomes como Walter Benjamin, Roland Barthes, Paul Valéry, bell hooks e Enrique Vila-Matas são mobilizados a fim de teorizar a formação sob a perspectiva de uma *verdade dos vestígios*, através da qual *uma vida* de professor/a não é destituída de seus traços íntimos e diferenciais. Os exercícios realizados mobilizam o imaginário discente de forma a preservar um estilo de presença à margem de políticas educativas que buscam padronizar os sentidos do saber-fazer docente. Disposto no espaço *comum* de uma aula, o ponto da lembrança passa a ser vivido de forma especular, em palimpsesto, por reflexões e ficções em série. Digamos: o delineamento de uma formação em abismo.

Palavras-chave: Formação Docente; Memória; Escrita.

Abstract

The text revisits an educational proposal developed with teaching degrees students of a Brazilian federal university, in the context of emergency remote teaching provoked by the Covid-19 pandemic. Its tone is that of the present time, despite referring to this past experience. In this experience, what is at stake is the poetic work of memory through the written word, which we understand as a formative medium. Georges Perec and Gonçalo Tavares are the authors chosen as guides for the act of writing, while others such as Walter Benjamin, Roland Barthes, Paul Valéry, bell hooks and Enrique Vila-Matas are mobilized in order to theorize teacher education from the perspective of a *truth of vestiges* through which a teacher's life is not deprived of its intimate and differential traces. The exercises mobilize the students' imaginary and preserve an alternative style of presence regarding educational policies that aim to standardize the meaning of teaching know-how. Present in the common space of a class, the point of remembrance is lived specularly, in palimpsest, through a series of reflections and fictions. Let us say: the delineation of a formation in the abyss.



Keywords: Teacher education; Memory; Writing.

Do plano

Reunimos aqui impressões sobre a proposição educativa *Short Movies*, desenvolvida por nós no âmbito das licenciaturas da Universidade XXX, durante o segundo semestre letivo de 2020. Em um contexto pandêmico, de distanciamento social e de ensino remoto, o trabalho poético com a memória foi assumido como princípio formativo e relacional na construção do espaço-tempo da aula. Hoje, ao evocar o vivido em um mundo que *não existe mais*, não há como dissimular a condição fabulatória de nossa própria palavra: se nos lembramos, fazendo da memória matéria de escrita, a operação do texto traz à cena uma anamnese factícia de nós mesmos.

Lembrar é montar uma ilha de edição (SALOMÃO, 2014). Nela se relacionam matérias diversas, em séries anacrônicas e heterogêneas. Nesse sentido, a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio onde se deu a vivência, da mesma forma que “o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas” (BENJAMIN, 2000, p. 239). Recordar é escavar, voltar aos mesmos fatos, transpor suas camadas, espalhá-los como se espalha a terra, desprendê-los de suas conexões mais primitivas a fim de extrair uma imagem *presente*, reflexo da mão que a prepara. Revolver o terreno da memória é *trabalhar* com os sentidos da própria história, de modo a modelar outras imagens de pensamento. Mais do que apenas inventariar os fatos vividos, esse trabalho assinala no terreno do hoje o lugar no qual está conservado o que já se foi, isto é, faz da lembrança trabalhada uma imagem também de quem lembra.

Se nos lembramos, é porque desejamos imaginar de outros modos: aquilo que somos, o que sabemos e podemos fazer, hoje, em nosso ofício.

Lancemo-nos, pois, à terra escura.

Nas sessões seguintes, nossas palavras dividirão o espaço com textos de licenciandos/as, grafados como citação direta e sem indicação de autoria. O título da atividade é apropriado do livro de mesmo nome, de Gonçalo Tavares. Nele, 69 *short movies* são dispostos em sequência, em uma série de curtas-metragens verbais. Cada um dos textos contém uma história particular, caracterizada por uma ação que se desenvolve em um enquadramento específico. Tal qual um diretor de cinema que conduz a narrativa de um roteiro, Gonçalo Tavares apresenta a cena e define o ângulo pelo qual será lida. Em certo sentido, podemos dizer que o escritor emoldura e oferece uma imagem através do texto,

enquanto a leitura a movimentava, complexificando-a. Nos exemplos abaixo, podemos perceber o caráter imagético dos textos:

O rosto

Uma corrida de velocidade. Vemos o rosto de um corredor de grande plano. O rosto de esforço. As sobrancelhas, a boca. Não sabemos o que está a acontecer na corrida porque só vemos o grande plano do rosto de um corredor. Acaba a corrida. E porque continuamos apenas a ver um rosto, não sabemos o que aconteceu – quem perdeu, quem ganhou (TAVARES, 2015, p. 90)

A máscara

Um homem com uma máscara de gás na cara. O rosto disforme. Como se fosse um monstro. Ele faz depois os gestos de um chimpanzé. Põe as mãos curvadas e simula os pequenos saltos e movimentos do chimpanzé. O plano abre-se. Vemos para quem ele está a fazer aquilo. É para uma mulher. Uma mulher muito velha. Moribunda; ligada a várias máquinas e com soro a entrar no braço. Mesmo assim, a velha mulher sorri, primeiro; depois ri, ri muito, não consegue parar de ri. Só a vemos a ri, como se tivesse perdido o controlo (TAVARES, 2015, p. 13).

Funcionando como uma estrutura pré-existente a ser reproduzida, os artifícios de estilo empregados em *Short Movies* constituem restrições aos atos expressivos operacionalizados em aula¹. Ao modo de uma prática oulipiana, a restrição funciona como uma estratégia para analisar “as potencialidades da língua, das linguagens e, portanto, do pensamento ao lançar mão de meios que o obriguem a sair de seu funcionamento de rotina, mostrando, assim, sua maquinaria escondida” (ADÓ, 2022, p. 129). Trata-se de criar um modo de circulação e compartilhamento de gestos criativos, a partir da apropriação de um único gesto anterior, que também nos indica um princípio geral de trabalho: fazer passar o ponto passado pelo cérebro, pelas mãos e pelos olhos, traduzindo a formação em uma questão ética e ótica. *Não lembres, vê – e vê, não lembres*. Mas, para tanto, ver o que está diante dos olhos e ver ainda o resto, poeticamente. Incorporar o antes, o depois, o esquecido, o que é de outro, o que não vivi.

Do ponto inicial: “Eu me lembro”

Algo escorre em alguma coisa. Parece uma pequena cachoeira em um lugar recluso. Não. Desembaça a lente. São lágrimas. Vemos lágrimas cintilantes escorrendo em uma face. Vemos várias lágrimas, quase não vemos o rosto. Abre a torneira. Algo escorre de alguma coisa. Vemos água saindo da torneira. Adiciona mais água à sua face para limpá-la. Seca(m)-se. Em uma sala, fecha um estojo e o guarda em uma mochila. Algo pinga em alguma coisa. São lágrimas. Vemos lágrimas pingando em um papel.

¹ Dentre os artifícios de escrita utilizados por Gonçalo Tavares em *Short Movies*, demos especial atenção ao uso da terceira pessoa do singular, ao distanciamento do escritor em relação à cena e à narrativa no tempo presente. Somados ao traço de coesão comum a todas as cenas, a apropriação de tais recursos preservou a proximidade entre os textos construídos nas aulas.

No princípio está o ponto: mnemônico, involuntário, a voz que reivindica para si um lugar na História: *Eu me lembro*. Para nós, começar com *Eu me lembro* é começar por Georges Perec (1994) e seu *Je Me Souviens*, livro integralmente construído com fragmentos de memória, tendo como base o ritornelo expresso no título². É com essa fórmula que iniciamos a atividade, solicitando a cada licenciando/a o compartilhamento de uma lembrança.

Entendemos cada um dos pontos de lembrança como um princípio constitutivo de uma diferença irreduzível. Não porque ninguém mais tenha vivido algo semelhante, e sim pela tensão instaurada entre o banal e o particular, o efeito derivado do choque entre o que pertence a mim sem deixar de tocar o outro. Roland Barthes (2003, p. 126) nomeou anamnese a “ação – mistura de gozo e esforço – que leva o sujeito a reencontrar, *sem o ampliar nem o fazer vibrar*, uma tenuidade de lembrança”. O *Eu me lembro*, apropriado como princípio comum de trabalho pedagógico, tonaliza a aula com uma litania de fragmentos biográficos, pontos derivados de cantos diversos do passado, sem exatidão e cronologia. Para essas reminiscências mínimas, delimitamos apenas um contexto: o da vida escolar. Desse modo, em meio à diversidade de origens, currículos e percursos formativos, o ponto de partida é a partilha de uma experiência comum: a lembrança de *uma vida* ao redor da aula.

O contexto educativo, sobretudo quando considerando em um trabalho de formação docente, instaura uma diferença entre a nossa proposição e o projeto de Perec. Se para ele o traço anamnésico é endereçado a um corpo futuro qualquer (o leitor imaginário, que deve recolher e reverberar aquilo que é oferecido pelo texto), o trabalho da aula faz com que tudo seja decidido no *aqui e agora*, uma vez que é essa a temporalidade própria da vida docente. Daí uma obra como *Memorando*, de Geraldo Mayrink e Fernando Moreira Sales, funcionar para nós como um guia importante de trabalho. Assim como eles, estabelecemos “que só entrariam lembranças de um que tivessem ressonâncias nas lembranças do outro, evitando assim o desgarramento da rememoração individual” (MAYRINK; SALLES, 2019, p. 5).

Além de assegurar uma possibilidade de ressonância afetiva (não podemos *escapar* de um passado vivido em instituições formais de ensino), a limitação de um contexto específico (uma memória relativa à vida escolar) anima o presente educacional com amostras variadas de

² Um trabalho relevante com a obra de Georges Perec no contexto educacional brasileiro é realizado pelo professor Máximo Daniel Lamela Adó (PPGEdu/UFRGS), de quem indicamos a leitura de “Eu me lembro”, texto presente no e-book *Microscopias: Docência-pesquisa em exercício-tradução*, de sua organização. A obra está disponível em: www.ufrgs.br/atedpo/pesquisas/publicacoes_serie_atedpo/

uma matéria de estudo decisiva para o contexto das licenciaturas, a saber: o imaginário discente, enquanto *meio* formativo.

Desde o pensamento de Walter Benjamin (2000), entendemos esse *meio* como o próprio espaço de percepção, e não como percurso que conduz a um fim (no caso, perceptivo). Assumir a memória discente como *meio* de formação é entender que aquilo que podemos lembrar e compartilhar a respeito de nossa vida escolar não deve ser entendido como um simples material para pensar sobre como ela é ou foi, e sim como a manifestação de um modo de existência dessa própria vida. Trata-se, para a docência, da afirmação de uma perspectiva medial: o cuidado e o estudo do que se mostra *nela*, em sua integralidade – *aqui e agora*, sem antes e nem depois –, pelas palavras e imagens que delineiam seus arredores.

Nesse sentido, assumimos o ponto anamnésico como princípio poético e relacional, isto é, o fundamento de uma comunidade pedagógica (hooks, 2020) e de um trabalho de lapidação da palavra. Assim, para começar a pensar sobre o saber-fazer docente, configuramos o seguinte arquivo de inflexões afetivas:

Quadro 1 – Inventário de Pontos de lembrança

Eu me lembro de matar aula para estudar.	Eu me lembro de subir a lomba que levava até a biblioteca.
Eu me lembro de ter ocupado minha escola.	Eu me lembro de deitar com o corpo em formato de estrela, as luzes apagadas e uma música calminha tocando, nos intervalos das aulas de dança.
Eu me lembro que a professora escreveu no quadro, no primeiro dia de aula, a palavra PERNALONGA, e disse que nós saberíamos escrevê-la todinha até o final do ano.	Eu me lembro de me esconder no banheiro para chorar.
Eu me lembro do cheiro de carpete e mofo quando a gente entrava no Salão de Atos.	Eu me lembro de me sentir perdida no último dia de aula.
Eu me lembro de contar 5 vezes até 45 no banco do pátio porque a professora tinha me deixado 5 minutos de castigo e eu achava que 1 minuto eram 45 segundos.	Eu me lembro da professora me falar que pensou numa pergunta minha durante o final de semana.
Eu me lembro de ser o primeiro da fila por ser pequenino.	Eu me lembro do frio na barriga quando a professora de português pedia para ler o texto em voz alta para toda turma.
Eu me lembro do cheiro do mimeógrafo nas provas.	Eu me lembro das tardes que passávamos lá, mesmo sem ter nada para fazer.
Eu me lembro da espera ansiosa para poder começar a escrever com caneta ao invés de lápis.	Eu me lembro da roupa que usei no primeiro dia de aula: camiseta de uniforme branca, bermuda laranja, sandália de plástico e pasta amarela.
Eu me lembro de querer ir para o prédio dos grandes, de querer ser grande.	Eu me lembro do pátio enorme.
Eu me lembro de dormir após as provas.	Eu me lembro de gostar da aula de matemática porque dava para escutar música enquanto fazia os cálculos.
Eu me lembro de chorar antes de realizar uma prova.	Eu me lembro da chuva que caiu antes da prova.

Eu me lembro de torcer para não chover no dia que teria algum passeio da escola.	Eu me lembro que já tremi de medo antes de uma aula.
Eu me lembro de vomitar em uma recuperação.	Eu me lembro de me perder no centro da cidade nos primeiros dias de aula.
Eu me lembro do momento que o professor de História me pegou pelo braço no último dia de aula do terceiro ano e disse que eu não devia de jeito nenhum cursar História.	Eu me lembro de ter medo dos outros alunos.
Eu me lembro do medo que eu sentia da minha professora.	Eu me lembro do universo competitivo e agressivo da escola e do nosso grupo que tinha por regra o desencanaixe, ele era a acolhida daqueles que não faziam parte.
Eu me lembro de quando reconhecia meus colegas através da caligrafia, suas palavras eram coloridas por canetas de gel e <i>glitter</i> .	Eu me lembro das nossas trocas de folhas de fichário
Eu me lembro de após as aulas, levar para casa e responder aos questionários das colegas. Me lembro do passar de mão em mão e do quão divertido era acessar aquele universo íntimo/público das respostas.	Eu me lembro de pegar emprestado e levar para casa o caderno de meu colega para copiar a aula que eu havia perdido, era um corpo traduzido que eu recebia.
Eu me lembro do Rafael me esperando na calçada para a gente ir junto para o colégio de manhã e da frase que ele dizia sempre no mesmo lugar, quando voltávamos caminhando para casa “tchau, cara, até amanhã”.	Eu me lembro de quando um colega se aproximou de mim minutos antes de uma prova, achei que ele pediria cola, mas me pediu para que eu explicasse a matéria.
Eu me lembro de quando meu pai se atrasava para me buscar e eu passava horas conversando com a moça da portaria da escola, sentávamo-nos em um banco azul.	Eu me lembro de uma vez em que, após uma situação de abuso em nossa escola, minha professora de matemática deixou de lado o conteúdo da aula para compartilhar conosco as suas vivências enquanto mulher.
Eu me lembro da diferença de atmosfera da cidade nas idas e retornos da escola, a tranquilidade do início da manhã e a pressa caótica da hora do almoço.	Eu me lembro de uma colega que sofria bullying na escola porque ele tinha não tinha o movimento de uma das mãos.
Eu me lembro da merendeira que concedia repetição de lanche para aqueles alunos que ela sabia que não tinham o que comer em casa.	Eu me lembro da coordenadora pedagógica da minha escola, que pedia para eu me aproximar dos alunos novos porque segundo ela eu era acolhedora e receptiva.
Eu me lembro de chorar na aula de literatura.	Eu me lembro de uma vez no Ensino Médio em que o professor de matemática não compareceu e nós encenamos uma aula na qual eu era a professora.
Eu me lembro do cheiro que tinham os livros da biblioteca.	Eu me lembro de ir para escola com o meu irmão de mãos dadas.
Eu me lembro das minhas primeiras aulas de inglês em que cantamos ‘Todos nós vivemos num submarino amarelo’ e ‘Lucy no céu com diamantes’.	Eu me lembro do meu professor de geografia que me incentivou estudar um assunto que todos diziam que era bobagem.

Fonte: Dados da pesquisa.

Entendemos os pontos de lembrança como sinais de um *irredutível*: o que do passado ainda está presente, por acessos irregulares. Entramos nessas regiões da realidade de modo singular, cada um com o seu corpo – e cada corpo é uma infância, tal como a história a fez (BARTHES, 2004a). E é em meio a esses traços primeiros que nos perguntamos: poderíamos, em licenciatura, pensar em termos de uma memória do corpo, e assim dedicar-se à formação

docente, perspectivando-a segundo o corpo e a memória? E, por extensão: diante da grande História, pavimentada no chão da escola e registrada em documentos oficiais, poderíamos ler apenas as sensações que por ela são proporcionadas, isto é, sons, cheiros, medos, vozes, impressões que marcam “a pequena história cuja medida é a existência de cada um de nós” (BARTHES, 2005, p. 241)? Uma vez que tais insignificâncias não participam da camada mais visível da realidade educacional (são, por assim dizer, o resíduo biográfico de nossas vidas), seu mapeamento não tem outro propósito senão o de sinalizar, com impressões íntimas, a superfície de um tempo passado. Lamento algum, portanto. Estamos a medir e preservar distâncias, recolhendo o que nunca foi perdido. *Fort-da*: entre o presente e o ausente, uma área de jogo é traçada.

Esse teatro do tempo nos permite falar da vida educacional tal como a lembrança a refrata em cada um de nós, na forma de grãos de memória – grãos nem sempre considerados pela cientificidade pedagógica, que funciona como uma peneira grossa e deixa escapar o traço tênue dos dias. Cremos estar aí o vestibulo do saber-fazer docente: a consciência dos próprios interstícios afetivos no interior da memória comum, a intromissão do imperfeito na gramática do discurso presente. Pensar a própria formação é percorrer um texto que reúne palavras e lágrimas sobre um papel, um texto que escorre pela chuva que cai antes da prova, um texto a lápis, encarpetado e impregnado pelo cheiro do mimeógrafo, um texto-frio-na-barriga, que vai da luz de um final de tarde em um pátio enorme, do vazio sob o sol quente de um final de ano letivo, ao que é veiculado pela didática e pelo currículo. Pois estudar verdadeiramente uma profissão (isto é: “lê-la” por inteiro, signo após signo), é primeiro percebê-la através de suas persistências. É por isso que a discência é a via régia pela qual conhecemos melhor uma vida docente. No fundo, não existe Docência senão a do corpo infantil. Essa docência é a de um corpo disperso, espalhado como poeira, dia a dia, como as marcas vivas de uma nuance intratável.

No princípio então está o ponto, e o ponto é o que aparece, simplesmente. Um ponto *cai sobre* e isso é tudo. Lembramo-nos de um incidente solto em uma zona existencial incerta, uma espécie de retrato em primeiríssimo plano, sem extracampo, nenhum antes e nenhum depois – ao modo de uma lembrança do próprio tempo e apenas do tempo: “é um perfume sem corpo”, sugere Barthes (2007, p. 238), uma simples fragrância, que não se prende a mais nada. “Mas existe outra força, que nasce não no ponto mas fora dele”: é o que nos ensinou Kandinsky (2016, p. 45), e é o que copiamos ponto a ponto: essa força se precipita sobre o

ponto incidental, arranca-o do plano passado e empurra-o em direção a um futuro. O ponto desdobra-se em um novo ser, dotado de uma vida autônoma e submetido às leis de um novo movimento. Em voz baixa, o imperfeito murmura atrás do instante imóvel, fazendo-o *durar*.

Da linha

Em um auditório, refletores iluminam uma cena que acontece na frente de um palco com cortinas fechadas. Dez adolescentes estão paralisados, em posições aleatórias. A plateia está a um metro de distância deles, aproximadamente. Ouve-se uma música gravada, tocada no piano. Uma menina surge na lateral direita, cabisbaixa, de vestido e sapatilhas. Ela percorre a cena, pousando seu corpo rapidamente ao lado de cada adolescente, até passar por todos eles. A música tem o volume reduzido conforme ela realiza sua passagem. Ela chega na outra lateral, sobe no palco e some atrás das cortinas. As luzes se apagam. Os adolescentes seguem a menina. A câmera mostra os adolescentes de frente, que se posicionam por trás das cortinas e formam uma linha horizontal. Seus rostos estão virados uns para os outros, animados, e os corpos um pouco trêmulos, agitados. Eles se dão as mãos e olham para frente. As cortinas abrem e os refletores acendem, revelando o palco. Os adolescentes encaram a plateia, com olhares ansiosos. A câmera mostra partes da plateia, pouco nítida na escuridão. Silêncio. A câmera foca no rosto da menina. Seus olhos procuram algo. A câmera mostra a plateia novamente, em plano aberto. Há um pouco mais de luz. É possível ver que todos são adultos. Há pontinhos brilhantes em seus rostos. Eles estão chorando.

Contra o hábito de confundir o *terminar* com o ato de fazer desaparecer as marcas de realização de um trabalho, advogamos em nome de uma *verdade dos vestígios* (para que o trabalho não se confunda com o desaparecimento do próprio trabalho, e para que a imagem de uma vida docente não seja privada de seus traços diferenciais).

Uma linha configura o rastro do ponto em movimento. A linha de escrita é, pois, o *maior contraste* de um incidente da memória, e seu traçado é a própria história de uma *confusão*: a imaginação aproxima pontos dispersos, oblitera toda individualidade, compõe e movimenta a memória com os traços da ficção. Elogio do falso? De modo algum. Paul Valéry (2012) um dia sugeriu que o existir e o não existir não são categorias dependentes da verdade material, e sim de uma capacidade de *fascínio*: é falso o que não apela por sentido, o que está distante demais do corpo e por isso não toca, não fere, não demanda existência alguma.

Em sua autobiografia, Luis Buñuel (1983, p. 9) reconhece que “a memória é permanentemente invadida pela imaginação e pelo sonho”. Essa condição frágil e impura faz com que ela esteja sempre sujeita a rasuras e transcrições, sugerem diferentes estudos contemporâneos (HAN, 2018; KILOMBA, 2018). Não temos dificuldade em admitir que o discurso da história não costuma contemplar os elementos que fazem parte da memória, entendida como um bloco de diferentes sensações, produções irregulares de sentido, vivências

diversas. Ao mesmo tempo, sendo a memória uma faculdade que prolonga o passado no presente, ela não pode deixar de eivar o mesmo presente com sua matéria ficcional. O enigma da presença do ausente (RICOEUR, 2007) exige dos saberes em circulação em um determinado tempo histórico a sua resolução.

Docência e memória se aproximam ao redor desse mesmo enigma. No trabalho de ambas está em causa o ausente e as possibilidades de sua tradução. Com os *Short Movies*, são as palavras que se estabelecem como *meio* expressivo, na forma de um texto que pretende ser o testemunho de uma experiência intransferível, já que reservada ao afeto motriz de cada cena. Se a história de vida de uma professora e de um professor é uma matéria imprescindível para o desenvolvimento de sua prática profissional (HUBERMAN, 1992; NÓVOA, 2020), o tratamento romanesco³ de seus incidentes cultiva o traço ficcional de sua existência. Coube a essas pequenas narrativas, compostas a partir da montagem dos pontos compartilhados no arquivo de lembranças⁴, não mais que a “lucidez” da qual nos fala Barthes (2003), uma qualidade indispensável a quem pretende falar de si: o que podemos dizer de uma vida, mesmo quando se trata da nossa vida, nunca é a última palavra; ser “preciso” é ser “interpretável”, isto é, ser “sincero” é ser “desviado”, ou mesmo simbolicamente devorado por um corpo futuro. Abertas para diferentes destinos, as cenas dão vida a personagens imperfeitas porque incompletas, cujos modos de existência são estabelecidos de forma especular, em palimpsesto, por reflexões e ficções em série: “*texto sobre texto, nada é jamais esclarecido*” (BARTHES, 2003, p. 137). Digamos: uma formação em abismo.

Um corredor largo e extenso liga portas que se abrem para salas de aula.
O corredor liga-se a uma escadaria, também larga, também extensa. A câmera nos mostra uma menina que sobe as escadas em direção ao corredor. Uma menina nem de longe larga, nem de perto extensa. Uma menina pequena. Um corredor grande. Uma escadaria grande. Ela, já no corredor, percebe olhos. Muitos olhos. Diferentes olhos. Olhos que a olham e que de tanto a olharem parecem poder tocá-la. Sem dúvidas tocam. Atravessa os olhares para atravessar o corredor. Tem no rosto a expressão de quem quer correr e nas pernas os movimentos de quem parece ter desaprendido a andar. Precisa andar. Olha para o corredor para não olhar os olhares. Olha para as pequenas pernas como quem lhes pede força. Como quem lhes pede para que aguentem só um pouco mais. Um pouco mais. Já não vemos mais a

³ Barthes define o romanesco (2004b, p.316) como “um modo de discurso que não é estruturado segundo uma história; um modo de notação, de investimento, de interesse pela realidade cotidiana, pelas pessoas por tudo que acontece na vida”. Em linhas gerais, trata-se de pensar em termos de uma “superfície romanesca da vida”, constituída por elementos que podem ser banais, mas são sempre *enquadrados*: é precisamente a conjunção do trivial e do enquadramento perceptivo (uma operação de pensamento, portanto) que confere ao romanesco sua força de *impressão*.

⁴ Dispostas em uma lista, sem indicação de origem, as lembranças compõem uma câmara de ecos: o incidente se torna coletivo, zigzagueia para lá e para cá, buscando na vida do outro um espaço para o que se desprende da minha história. Quisemos escrever em meio a esses encontros (uma escrita entre-memórias), ocupando-se do próprio passado através de um passado alheio.

escadaria, enxergamos agora apenas uma parte do corredor. A menina pequena chega à sua sala. Sente-se um pouco menor.

Do Abismo

Um zíper se fecha. Uma caneta cai no chão. Um elástico estoura sobre a pastinha de plástico amarela. A professora segue. Outro zíper se fecha. Outro elástico estoura na pastinha de plástico, desta vez ela é verde. A professora segue. Alguém torce a coluna para trás, inclinando-se para guardar um caderno na mochila. É possível escutar o zíper da mochila. E o zíper de outra mochila. Uma sinfonia de zíperes ergue a voz. A professora segue. Um som de excitação. O ruído de canetas caindo dentro dos estojos. O som agudo dos lápis de madeira amontoando-se. Um murmurinho de vozes baixinhas. A professora segue. Vários elásticos estouram nas pastinhas de plástico, elas têm as mais diversas cores. Várias colunas de alunos se torcem na cadeira em direção às mochilas. A professora para. Dez minutos para o sino bater. Os elásticos das pastinhas de plástico e os zíperes venceram. O sino não bate. A aula, ou aquilo que se acredita ser uma aula, tem seu fim.

Barthes (2003, p. 169) denomina “poético” todo discurso no qual a palavra conduz não apenas a ideia, mas também o corpo – “meu próprio corpo (e não somente minhas ideias) pode ajustar-se às palavras, ser, de certo modo, criado por elas”. Vislumbra-se assim uma dimensão não instrumental do trabalho com a palavra, de maneira que a modulação da frase, a operação do texto, torna-se indistinguível de um ato de criação.

Em nosso trabalho de docência e pesquisa junto às licenciaturas, temos insistido na centralidade desse trabalho com a palavra, em especial no que tange à sua contribuição para a constituição de uma dimensão relacional da aula. Pela palavra, trata-se de perspectivar e habitar quatro práticas distintas: ler, escrever, falar, escutar. Em linhas bastante gerais, no plano individual, exercita-se assim a passagem de uma posição a outra no plano discursivo, “um giro trans/formador de *discípulo a mestre* de um discurso qualquer” (LAJONQUIÈRE, 2011, p. 849). No plano coletivo, o que está em causa é uma prática irrestrita de endereçamento ao outro, através do *ajuste* de si à palavra em circulação – seja via fala/escrita, seja via escuta/leitura.

Germinada no espaço sempre abismal do encontro entre corpos distintos, a docência é assim vivida como um gesto comum entre existências diversas, a fim de que, então, algo de inaudível e impensável possa emergir.

Da caixa de som do alto-falante sai a música suave de um piano. No primeiro plano da cena, vemos apenas a borda de um quadro-negro. A câmera desce e mostra a basta cabeleira da professora movimentando-se no mesmo ritmo da mão, que escreve com giz branco a data no canto superior esquerdo do quadro.

O plano se abre e aparecem quarenta classes alinhadas em fileiras. Cada uma é ocupada por um adolescente entre 13 e 14 anos. A melodia do piano dá lugar à voz quase sussurrante da diretora, que anuncia os recados em monocórdio. Os alunos têm expressões de tédio. Alguns aparecem rapidamente em destaque:

Uma garota apoia o rosto nas mãos e pisca lentamente, lutando contra o sono. Outro garoto, displicentemente escorado contra a parede, olha para os dedos inquietos do colega, que rolam pela tela do celular escondido debaixo da mesa. O foco volta para a professora, agora sentada em frente à turma. Ela escreve com caneta azul de forma muito compenetrada em um caderno que repousa sobre sua mesa. A lentidão da voz da diretora é substituída abruptamente pelo tom grave de uma voz masculina. A professora para de escrever; ergue o rosto e fixa o olhar em um ponto adiante. A garota que antes dormia, arregala os olhos. Os dedos do colega param de mexer no celular e a luz da tela se apaga. O garoto que se apoiava na parede, ajusta rapidamente sua postura. O plano se abre e vemos que todos os alunos olham na mesma direção. A câmera acompanha o movimento e foca no rosto de uma garota claramente assustada e pálida. Ela arruma com as mãos trêmulas as mechas do seu cabelo oleoso que insiste em cair por cima dos óculos. Seus olhos perambulam por várias direções, tentando fugir. Seu peito está arfando em uma respiração entrecortada. A voz grave que sai do alto falante é pouco a pouco sobreposta pela insistência da pulsação agitada que ressoa em seus ouvidos. A garota levanta-se desajeitadamente e se retira da cena. Vemos a sala de aula da perspectiva aérea e todos olhando em direção à porta, inclusive a professora. O silêncio impera.

Enquanto silenciemos mais estas palavras, vamos pensando que uma docência, assim como um texto, “nasce de uma insatisfação, nasce de um vazio, cujos perímetros vão se revelando no decorrer e no final do trabalho”. Escrever, tal como sugere Enrique Vila-Matas (2013, p. 11-14), certamente, é preencher esse vazio. Mas para a docência não há termo possível, e mesmo na aula recém terminada, a próxima lição já estava presente de modo potencial. Resta-nos pensar a nós mesmas, personagens de uma docência sem fim, como exploradores do abismo, ou melhor, como pessoas comuns que, “ao se ver à beira do precipício fatal, adotam a postura do expedicionário e sondam o horizonte plausível, perguntando-se o que pode haver *fora daqui*, ou além de nossos limites”. E acabamos por compartilhar a crença de que ampliar as dimensões de certos espaços de vida, fugindo da perspectiva já conhecida de nossa prática e de nós mesmos, é o primeiro passo para quem pretende permitir que, uma hora ou outra, a sombra de um ou outro explorador do abismo os atravesse.

Tratar-se-ia, então, de uma formação docente limiar e necessariamente impura. No que tange ao exercício aqui exposto, trata-se não apenas de um retorno a certo passado como precedente ético e subjetivo, e sim da reconfiguração desse passado como limiar contingente, que interfere e reconfigura a atuação do presente. Um passado-presente “torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (BHABHA, 2013, p. 29).

Lembrar e ficcionalizar o passado, traduzindo-o no presente, é uma forma de viver a experiência de formação *à margem* de um aqui-e-agora passageiro e muitas vezes meramente instrumental. Quando a visibilidade histórica de um afeto já se apagou, quando o presente

formativo perde o poder de captura, aí os deslocamentos da memória e as ficções do texto nos oferecem as imagens de nossa sobrevivência enquanto sujeitos desejantes. Preservar *uma escola*, retornar a *uma aula*, a *um instante*, reencenar as ambivalências e ambiguidades de *uma vida* em educação, é também afirmar um desejo profundo de viver-junto a formação. Estamos apenas buscando o encontro, portanto. Não fazemos mais do que isso.

Citaremos um último excerto (o melhor de nós somos eles, diríamos, parafraseando o poeta). Do amigo Julio Groppa Aquino. Queremos terminar fazendo nossa uma convicção que é dele:

a de que os escritos que tomem para si o propósito de se lançarem na voragem do tempo nada mais são do que cartas insistentes aos que estão por vir; cartas que, no entanto, não serão lidas por aqueles a quem hoje se lhes endereçam; cartas que habitam o hiato temporal entre quem as redige e aquele que, quem sabe, um dia as abrirá; cartas que, como no amor, se igualam a todas as outras coisas que começam antes de começar e que terminam depois de terminar; cartas sequiosas de existência, mas enfermas de outro existir; cartas que desafiam a solidão das criaturas deste mundo (Aquino, 2019, p.420).

Buscar o encontro. A docência vivida no presente e, no entanto, *fora daqui*, como um salto que introduz o abismo no interior da própria existência. Para que alguém, num instante, em algum ponto, possa desejar lançar-se à exploração desse íntimo desconhecido.

Referências

- ADÓ, Máximo Daniel Lamela (Org.). *Microscopias* [livro eletrônico]: docência-pesquisa em exercício-tradução. Porto Alegre: Estudos do corpo; CANTO: Cultura e Arte, 2022.
- AQUINO, Julio Groppa. *Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2019.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BUÑUEL, Luis. *O meu último suspiro*. Lisboa: Distri Editora, 1983.
- BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. *Incidentes*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas, 1961-1980*. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- BARTHES, Roland. *Inéditos*, vol. 3: imagem e moda. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, Roland. *Fragmentos de um discurso amoroso*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. São Paulo: Editora 34, 2020.
- HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.
- HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

- KANDINSKY, Wassily. *Ponto e linha sobre plano: contribuições à análise dos elementos da pintura*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2018.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. A mestria da palavra e a formação de professores. *Educação & Realidade*, v. 36, n.3, p. 849-865, set./dez. 2011.
- MAYRINK, Geraldo; SALLES, Fernando Moreira. *Memorando*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PEREC, Georges. *Je me souviens*. Paris: Hachette, 1994
- SALOMÃO, Waly. *Poesia total*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- TAVARES, Gonçalo. *Short Movies*. Porto Alegre: Dublinense, 2015.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.
- VILA-MATAS, Enrique. *Exploradores do abismo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.