

ARTIGO

O direito à poética na aula: sonhos de tinta

Sandra Mara Corazza¹ 

RESUMO

O texto parte da docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora. Introduce a categoria do sonho para pensar uma poética de aula, constituída da necessidade dos acontecimentos. Defende o direito de sonhar com o trabalho de artistagem, feito sobre o arquivo da docência e no ato de sua escrita e leitura. Mostra que, por meio da pesquisa, nos encontros entre a imagem fantasiosa de aula e a razão, produzimos sonhos de tinta enquanto um modo factível de lidar com a urgência de forjar outra virtualidade de utopia: uma nova encenação do desejo de docência — primeiro ponto de um programa de defesa e de contra-ataque que franqueie condições para desacabrunhar a vontade de poesia. Conclui que, irreverentes e turbulentos, diante do real que nos é apresentado, talvez só assim possamos ser demiurgos: sonhar imagens de noite e fantasiar conceitos de dia, para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado tão delicado como a asa da cigarra.

PALAVRAS-CHAVE

poética; aula; sonho.

¹Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

THE RIGHT TO POETICS IN THE CLASS: INK DREAMS

ABSTRACT

In this text, teaching is regarded as invention of curriculum and didactics by means of transcreational translation. The text introduces the dream category for us to think of the poetics in a class, based on the needs of the events. It advocates the right to dream as an artistic work on the teaching file and in the action of writing and reading. It shows that, by means of research, in the approximation between the fanciful image of a class and reason, we produce dreams made of ink as a feasible way to deal with the urgency to forge another utopic virtuality: a new staging of the desire of teaching – the first point of a defense and counterattack program that provides conditions to disentangle the longing for poetry. It concludes that, in the face of the reality to which we have been confronted, maybe only by being irreverent and turbulent can we be demiurges: dreaming of images at night and fantasizing concepts by day, in order to convert our teacher pain into a golden ornament, as delicate as a cicada wing.

KEYWORDS

poetics; class; dream.

EL DERECHO A LA POETICA EN EL AULA: SUEÑOS DE TINTA

RESUMEN

El texto parte de la docencia como invención del programa y de la didáctica, por medio de la traducción trans-creadora. Introduce la categoría del sueño, para pensar en una poética de aula, constituida por la necesidad de los acontecimientos. Defiende el derecho de soñar como trabajo de concepción artística, hecho sobre el archivo de la docencia y en el acto de su lectura y escritura. Muestra que, por medio de la investigación, en los encuentros entre la imagen fantasiosa del aula y la razón, producimos sueños de tinta, como un modo factible de lidiar con la urgencia de forjar otra virtualidad de utopía: una nueva representación del deseo de la docencia- primer punto de un programa de defensa y de contraataque que cree condiciones para liberar el deseo de la poesía. Concluye que, irreverentes y turbulentos, delante de lo real que se nos presenta, tal vez solo así podemos ser demiurgos: soñar imágenes de noche y fantasear con conceptos de día, para transformar nuestro dolor de profesor en un adorno dorado, tan delicado como el ala de una cigarra.

PALABRAS CLAVE

poética; aula; sueño.

INTRODUÇÃO

*Chego à conclusão, ignoro se é científica,
de que os sonhos são a atividade estética mais antiga.*

(Borges, 2007, p. 265-266)

A ideia da docência parece já haver ultrapassado a sua ênfase tecnicista, humanista, marxista, construtivista, psicanalítica, crítica ou pós-crítica, de maneira que o processo de pensá-la é hoje, quando muito, de revisão. Talvez por isso nos obstinemos, antes de buscar a elaboração de novos problemas, na exposição ou na refutação daquilo que já dissemos, percebemos e sentimos, de modo que a questão da docência seja discutida em função de um erro anterior, de uma inflexão passada, de uma verdade já coadjuvante. Curioso método negativo, exercido sobre uma matéria que, inobstante, nos daria o que pensar, diante da urgência de reinventá-la. O colapso e o pânico dos meios dialéticos, a perversão da meritocracia e a ineficácia do conteudismo, a estatização de reformas e do currículo nacional nas entranhas de um ministério e a moral raivosa do pertencimento dicotômico produzem certezas conservadoras e verdades reativas que apontam para ativações estragadas, obstáculos derivados de excessos, sofismas de evidências vãs.

Para além desse revisionismo, que não chega a nos contentar, visto a sua parasitária inutilidade, perscrutamos os movimentos recentes de docência, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar. Ao ensaiar respostas, inflexionamos a docência como invenção de currículo e de didática, por meio da tradução transcriadora (Corazza, 2013, 2016). Tradução que, se de um lado transmite, recupera e preserva a tradição, de outro transgride os cânones científicos, artísticos e filosóficos, ao transcriar obras, autores, fórmulas, funções, valores, maneiras de existir e modos de subjetivação.

Buscando conter a imensidão dos fluxos tradutórios, exercitamos a seguinte condensação, a fim de designar os movimentos docentes criadores: para traduzir um currículo, extraímos espaços, imagens, signos (EIS) das culturas, das disciplinas, dos conteúdos; e, para operar uma didática, mobilizamos autor, infantil, currículo, educador (AICE), em nós mesmos e nos outros (Corazza, 2017b, 2018). Esse composito EIS AICE encarna-se no tempo (Pereira, 2010), no espaço e nas variantes da aula, cenário *par excellence* da docência (Corazza, 2012; Oliveira, 2014; Zordan, 2007). Como fonte de fragilidade e fascínio, obscurantismo e desafio, assombro e sideração, o bloco EIS AICE — arquivo e casa (Dinarte e Corazza, 2016) — sedimenta uma ilusão retrospectiva de coerência e coagulação, embora tão somente expresse o eterno retorno da diferença e o caráter infinitivo de uma aula, que se deixa agitar pelo acontecimento, ao transmitir “para o futuro sensações persistentes [...]: o sofrimento sempre renovado dos homens, seu protesto recriado, sua luta sempre retomada” (Deleuze e Guattari, 1992, p. 229).

Imantada pelo arquivo EIS AICE, a aula acontece por meio de constelações intertextuais e intervenciais, urdidura do entreaberto e do entrecruzamento de vozes, que nos levam a vivê-la poeticamente (Aquino, Corazza e Adó, 2018). Poética

de aula, constituída da necessidade dos acontecimentos, formulada por desamores, paixões súbitas, golpes de misericórdia, grau zero de substituições, que nos faz desaprender o costume, as crenças e o bom senso: “A aula como gesto fronteiro entre violência e celebração. Um ato feito a navalhadas, enfim” (Aquino, 2014, p. 183). Poética que engendra o nosso gosto por aula e concede o que esta não possui, nem dá, mas pode criar: “Amar + escrever = fazer justiça àqueles que conhecemos e amamos, isto é, testemunhar por eles, (no sentido religioso), isto é, imortalizá-los” (Barthes, 2005, p. 28).

Atualmente, sem que nada revele sua proximidade e sem que possamos dizer o que se passou, a categoria do sonho (Rouanet, 2008) força a sua entrada na problematização da docência e no ato de sua escritura (escrita-leitura). Para além do processo tradutório, da singularidade criadora do fazer didático e curricular e do caráter transcriador da profissão, valorizamos a imaginação e a fantasia de aula, cientes de que “uma vontade, uma fantasia circula mais rápido que o sangue” (Ferrante, 2017, p. 367). Essas posições desenham outra morada de afetos, quadro de *poiesis* e paragem de estudo, que dissipam a camada de poeira do sempre-igual, que principiava a recobrir a noção de docência-pesquisa tradutória (Corazza, 2017a).

Em meio ao drama do mundo, somos ocupados, outra vez, pela inquietude do espírito analítico e distância do que ameaçava tornar-se repetitivo. Tal volta no parafuso dá-se por intermédio de choques e solavancos, contorções violentas, zonas viscosas e o despertar de um presente, tido como a ruína de um tempo que queda. Isso porque, se não estivermos presos por correntes, de que vale ainda trabalhar como professor, a não ser como um profissional da não alienação e da vigília, que combate a ditadura do consensual e o fascismo social, mediante o desejo de mudar o ler e o escrever, o pesquisar e o pensar, fazendo eco ao convite de Aragon (1996, p. 40) à sensualidade: “Entre, senhora, este é o meu corpo, este é o seu trono. Adulo meu delírio como um lindo cavalo. Falsa dualidade do homem, deixe-me sonhar um pouco com sua mentira”.

Então, para que na dimensão poética transcriemos arquivos didáticos e curriculares — dos quais somos arcontes, guardiões e traidores —, a docência apresenta-se como o nosso direito de sonhar aulas. Direito exercido sob a condição de uma docência artista (Loponte, 2005), efetivada num tempo trabalhado de artistagem, que promove minorização e disfarce, duplicidade literária, tela pintada de logros, passos em falso, alucinação de um pensamento que pode ser inconsistente, embora não esteja em desacordo com a realidade. Sonho assegurado como ficção, que investe de afeto e alegria a amizade intelectual (Aquino, 2014; Loponte, 2009), forjada entre aqueles que não estão mais lá e aqueles que ainda aqui não estão.

Ao poetizar uma aula, traduzindo imagens fantasiosas — dotadas de anterioridade psíquica, relativamente às ideias e à linguagem —, sonhamos matérias excepcionais ou gastas pelo hábito e opacas ao olhar, que adivinhamos, escavamos e recolhemos, criando a paixão encontrada em toda obra artístada. Na aula, de qualidade acontecimental, sonhamos em voz alta a pesquisa, como diz Barthes (1989, p. 9): “O professor não tem aqui outra atividade senão a de pesquisar e de falar — eu diria prazerosamente de sonhar alto sua pesquisa”. Feito um real que resiste e cede, como carne amante, o sonho faz a docência ganhar em valência e operância vitais,

pois reúne forças encantadas, que existem apesar de seus criadores: aqueles que acreditam, juntamente com os poetas, que nada pode “ser estudado, conhecido, que não tenha sido antes sonhado” (Japiassu, 1976, p. 11).

MISTÉRIOS DO AMANHÃ

Usando prerrogativas dadas pela epistemologia da razão setorial e aberta, pela fenomenologia do imaginário, por grupos (surrealismo, psicanálise) e autores que se dedicaram ao universo do sonho — entre os quais, Bachelard (1985, 2001), Baudelaire (2006), Benjamin (2012), Bloch (2006), Breton (1963), Freud (2016) e Goya (1969) —, processamos um delírio de interpretação da aula, ativado por torrentes de inverossimilhanças, multiplicação de lugares, surpresas de lutas e loucuras de aventuras, próximos de uma verdade que supõe o erro e os mistérios do amanhã. Para tanto, colhemos finitos infernos, grosseiras armadilhas, lendas de transformações, milagres desprezados, gestos empalhados, destroços efêmeros, santuários do insólito. Ou seja, tudo aquilo que desesperadamente jamais poderemos comprovar, embora possamos atestar o impacto do seu canto — como se deste dependesse a desregrada sorte do mundo da educação.

Com essas disposições, indagamos: hoje, nessa fechadura da formação docente que se tranca sobre o infinito dos professores, sobre a paisagem fantasmática das aulas, sobre a nossa profissão maldita e incompreendida, qual é o sonho? Em qual outro espaço de devaneio aglutinamos o currículo e a didática, a não ser na inquietude infantil da aula? Qual é o nosso dinamismo fabulador, na errância adulta? Será esse lugar de formação, trabalho e interpretação dos sonhos uma casa de perdição ou de repouso? Não realizará, antes, um movimento incessante de transmutação do passado e de desassossego da identidade, quiçá confuso e desconexo? Como sonhamos a aula como lugar de passagem, janela entreaberta, soleira, trepadeira? Como alguém que, dos subterrâneos da inconsciência, sonha com a engenhosidade de soluções pragmáticas? Ou como um intérprete, teórico e narrador, que vê passar, pelo canto do olho, no espelho da aula, um unicórnio, em breve visão do intangível?

Se os sonhos são o gênero, as aulas são a espécie. Falar dos sonhos de aula é falar do arquivo, da tradução, da transcrição e da docência e, por fim, da tinta (Corti, 1945; Funke, 2006). Quando Bachelard (2009) distingue sonhos (*rêves, songes*) de devaneios (*rêveries, songeries*), indica as diferenças existentes na relação do humano com o dia e a noite. Diurnos, os devaneios são dotados de certa lucidez que contém o futuro, enquanto os sonhos noturnos são regressivos e extraviam o nosso eu. O que interessa reter é que devaneio e sonho integram um pensamento dinâmico, antecipador e engajado, que une a racionalidade e a consciência imaginante para instaurar novas realidades, visto que a imaginação — material e criadora — é uma faculdade de sobre-humanidade que forma “imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade” (Bachelard, 2013, p. 18).

Ou seja, mediante a aula e sua pesquisa, como dobra imanente da docência criadora, enfatizamos o poder de sonheria do professor, visionário e instaurador, que não descobre o que está encoberto, mas faz ver e ser aquilo que não é. Por meio de imagens e de palavras não descritivas, mas poemáticas, o professor reconta o

sonho, sempre de roupa nova: “Para comunicá-lo, é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do amor escrito” (Bachelard, 2009, p. 7). Como resultado desse amor, é o fantasma (*le fantasma*) que anuncia a recordação da aula, mediante a interpretação do sonho, que vai além do conteúdo manifesto para atingir o seu conteúdo latente, como escreve Freud (2016, p. 300): “O sonho é um enigma figurado [...] e nossos precursores no campo da interpretação dos sonhos cometeram o erro de julgar o rébus como uma composição gráfica”.

Por isso, após sair de uma aula, relativamente lúcidos para pensá-la, tendo passado pelos corredores de sombras que a povoam, constatamos que o exame do sonho, por onde a docência também opera, oferece a dificuldade especial de não se entregar diretamente. Nos interstícios entre a aula, sua leitura e escritura, residem incoerências, desconexões, hieróglifos, labirintos, absurdos, mas acaba sendo a fantasiação que dita a imagem, da qual se origina um programa; deste, um texto; e do texto, uma prática, prática que é escrita e se transforma “em programa, em texto, em fantasma: resta apenas uma inscrição em que o tempo é múltiplo” (Barthes, 1979, p. 159).

Desde o domínio informe da aula, é essa escreitura transcriadora que reinventa as matérias originais — entendidas não como diamantes, mas abertas e amorfas —, sendo a aula impelida pela destinação e pelo apelo a pensar, advindos da pesquisa. Aquilo que o nosso ofício compreende não é um significado consistente, um sentido determinado, tampouco um mundo compreensível, mas uma dúvida a formular, um texto a escrever, uma abertura estilística que ultrapassa o princípio de realidade, forçando passagem além dos próprios limites, do peso dos dados mobilizados, da violência desreguladora dos signos e da ousadia da mão que sonha. Não é de surpreender, em nossas pesquisas, que tenhamos dificuldades para indicar como a razão trabalha o sonho de aula, sem proceder à correspondência com a memória ou com a expressão. Juntamente com Borges (2007, p. 257), pensamos que, “se o sonho é uma obra de ficção [...], possivelmente sigamos fabulando no momento de despertar e quando, depois, o contamos”.

TRANSPARÊNCIA DUVIDOSA

Se sonhamos aulas e, mediante a pesquisa, sonhamos a tradução desse enigma figurado, em sua transparência duvidosa, acedemos a um modo assombrado de vida docente. Com base nas transcrições, pelas quais escorremos uma aula, melhor não anatomizar o sonho com peças mortas, na estrutura geométrica de um espaço solar, mas reter, primordialmente, os seus feixes de possibilidades, nos quais se segmentariza certa seara combativa, que os transforma no quadro votivo de movimentos imaginados: “A imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão” (Bachelard, 2013, p. 18).

Sem ceder ao puro automatismo nem ao caos, a leitura e a escrita, que transfiguram poeticamente a aula, promovem a disparidade nas quimeras; a *hybris* (desmesura e loucura), que busca escapar da *moira* (território e destino); a abertura de repertórios e romanças, que nos transformam em intérpretes musicais, cênicos, visuais, performáticos (Icle, 2011; Pereira, M. de A., 2013). Cada aula será, então,

singular, pela via de nossos esforços voluntários, conquanto a peça, inventada *in actu*, rompe os traçados, fazendo com que a cada execução fabulemos a interpretação, por girar a complacência, modular fosforescências, deslocar orifícios e romper revestimentos.

Como “personagem não muito fictício” (Pereira, M. V., 2013, p. 194), o professor-intérprete é despertador de mundos, língua a contrapelo, caneta encantada, dedo desempoeirado, tecelão de tintas, que olha o texto, a tela, o roteiro, sem intenção preconcebida e inicia a aula, não sem antes exercer algum controle sobre o acaso, balizando-o, entre todos os trajetos possíveis, sem entregar-se à inspiração do instante derradeiro. Pode acontecer ainda que essa personagem esteja voltada à pura franquia do acaso. Desse modo, cultivará o indeterminismo no grau mais elevado. O que, por um lado, pode ser arriscado, por outro pode lhe atribuir insuspeitada energia, baseada na coragem de existir, própria do trabalho de criação.

Para que tanto a invenção onírica da aula ressoe, bem como a teoria, o método e a prática de sua escrita se refaçam, a pesquisa tem a tarefa de produzir múltiplas maneiras de expressar afecções, registros e inscrições que capturem as interpelações entre aquilo que dela conhecemos e o umbigo do sonho; por meio das quais a nossa produção possa abrir-se ao que do já conhecido difere. Para tanto, precisamos experimentar antes o imaginário do que os fatos; incidir o desconhecido, suspeito, lacunar, ausente, sub-reptício, negado, interdito; surpreender estados intervalares; desvincular componentes de suas vizinhanças; recolher pedaços, como molas propulsoras; desenhar máscaras trocadas; identificar ardis romanescos, ocultos nas fimbrias do vivido; conhecer por meio de lufadas de inteligibilidade e coágulos de discursos; evidenciar incidentes, nuanças, pormenores; trabalhar o objeto parcial, o *intermezzo* e o *punctum* (Barthes, 1984).

Descompensando a correspondência entre real e imaginário da aula, o presente da pesquisa procede a um diálogo escritural de montagem e composição, fora de tom, fora do prumo, fora dos gonzos, que produz conexões, contágios e desilusões com o passado. Diálogo, para o qual o efetivamente acontecido, o dado empírico e o fato bruto não são determinantes, pois consistem em pistas, rastros, vestígios, traços, resíduos. Portanto, uma aula não morre de todo, mas sobrevive em seus restos escritos; nisso consistindo a sua atualidade e impossibilidade de ser reconstituída. É que, para encontrar a verdade de uma aula, a pesquisa necessita traduzir, na língua própria da fantasia — feita de imagens, metáforas, alegorias, pensamentos que se evaporam, idéias em transe —, o entendimento do seu processo inventivo. Aquilo que o sonhador narra, lê e escreve acerca do seu sonho inevitavelmente transforma a aula em mito azul de lápis-lazúli, lenda verde malaquita ou saga violeta.

Temos, desse modo, a aula como um sonho sonhado, isto é, vivido como tal; em seguida, como um sonho contado, por meio da pesquisa (própria ou alheia); e, por fim, como um sonho traduzido por aqueles que o leem ou o escutam e que tentarão reinventar o seu mistério. Sabedores que a aula sonhada não será nunca a aula contada nem a aula traduzida, o trabalho do sonho, feito por aqueles que a fazem e escrevem, só pode nos levar ao desejo positivo de mais vida na docência. Por isso, uma aula não se presta para ser elidida, denegada nem esclarecida, e sim para que busquemos o sentido atribuído ao ato de sonhá-la. Por se tratar de traduções de traduções, assim como a análise freudiana, a aula será sempre terminável e interminável.

IMAGEM DISTORCIDA

Portando o princípio da docência poética, a aula é, em si mesma, uma imagem distorcida, o que explica a sua existência implicada na distorção dessa imagem. Devaneada com tinta, a pesquisa restabelece nosso direito de pensar a docência como obra artístada. O sonho de aula nada tem a ver com uma tola ilusão, mas com a concretude de uma vida docente mais alegre, que começa pela incorporação fantasiosa. Ao habitar o universo da imagem imaginada da aula, consideramos, necessariamente, que aquele que a sonha está implicado na invenção poética, desde que não haja um mundo pronto chamado real, mas que essa dita realidade é, ela própria, um mundo fantasioso, no qual o professor erra e, ao mesmo tempo, dele se faz cargo, pois necessita reinventar outro real: “Os sonhos humanos têm força de realidade e podem transformar o mundo, pelo menos em realizações fragmentárias” (Pereira, M. de A., 2013, p. 156).

Contudo, de onde esse poeta-professor extrai sonhos para criar a docência? Freud (2015) indica que procuremos os primeiros indícios da atividade poética das crianças em seu brincar, pois toda criança que brinca “comporta-se como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo; melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada” (Freud, 2015, p. 54). Pensamos que o professor cria — a sério — construindo castelos no ar, como uma criança ao brincar, remetendo-se a um mundo formado por mobilização afetiva e distinto da realidade. Dessas fantasias, não nos envergonhamos, visto nelas haver a realização de um desejo de criação e a retificação de realidade que ultrapassam percepções e formas perecíveis.

Criamos, assim, aulas desmarginadas, que se precipitam na pesquisa, em imagens heteróclitas, empastadas e táteis, fibras estouradas e cores esfoladas, grânulos envenenados e brechas assombradas. Constituídas de sortilégios de ondulações e vagas variáveis, que ora nos conduzem à escuridão da noite, ora nos restituem à claridade do dia, essas aulas são feitas da costura entre a lógica do currículo e a dramática didática, mediante a espiral e o quadrado, a aleatoriedade e a planificação daquilo que do acontecido conseguimos apreender (Oliveira, 2014). Cada domínio a seu modo, nem a aula nem a pesquisa deixam de impor balizas à pura fermentação do sonho, amortecer suas fibras, organizar seus liames, forçar a estrutura a descoser coerências.

A pesquisa e a aula constituem, dessa maneira, uma síntese quase perfeita de nós mesmos: ao sonhar com a aula, fazemos nela uma incisão de tempo e uma erosão do espaço; quando a interpretamos, habitamos uma concha, como se tivesse um coeficiente central, uma matéria volante e um céu interior: feitos por expectativas, ardências e morte. A docência poética não requer sentido, significação abstrata, juízo de valor, ruminação sobre a natureza do professor, pois ser um sonhador de aulas é viver nesse mundo e, a um só tempo, projetar uma cidade de sonho: “Não se trata portanto de arquitetura” (Valéry, 2016, p. 53).

Ali, onde um burocrata de aula vê perfil, forma, função ou identidade docente, um sonhador rasura as lembranças encobridoras e vê o que importa: uma maquinaria de criação. O reino de faz de conta do sonhador consiste em tomar a

realidade da aula e redefinir seu fim, transformando-a em uma ideia que traz extravagâncias ao pensar. Não lhe interessa quando uma aula passa a ser verdadeira, nem como se transforma em boa ou má, nem se ela é um sonho feliz ou um pesadelo atemorizador. Ao pesquisador fascina a força do espírito humano, tanto quanto a sua manufatura de artístador de aulas. Sabe que a história da docência, depois que ele conta as suas aulas, nunca mais será a mesma; assim como ele, ao contar, jamais voltará a ser o que antes fantasiara.

Talvez para nós interesse apenas o seguinte: como acontece algo na aula e não nada? Para além da coleção de conhecimentos e da compreensão científica, humana e relacional, enxergamos a luz fazendo curva sobre as classes; o fluxo de adrenalina que atravessou um conflito sendo superado; o nascer tardio do sol nas costas dos estudantes; uma rajada de vento no inverno que balança os cabelos; os para-raios que não protegem a cruzada de beijos; os elfos de fogo que queimam nossas peles. Melhor pensar que, numa aula, as coisas existem e acontecem e que, se podemos senti-las, vê-las, tocá-las, esses atos dizem respeito a uma mais-valia advinda da pesquisa.

A majestade, a beleza, a permanência, a provisoriedade, a inteligibilidade ou a militância da aula são apenas qualidades retroprojetadas. Exigimos dela nada além do fato de existir, restando à pesquisa mostrar sua maneira regular ou irregular; a transformação de sua gravidade em hilaridade; a manutenção constante de sua força de suspensão; a desarticulação da sua inércia. Logo, se não perguntarmos o que uma aula é, talvez tudo o que nela aconteça nada signifique; e se concluirmos, no fundo, que nada significa, mas existe e pronto, seremos nós que a entenderemos de modo imperfeito ou de outro modo; e, se não conseguirmos ver o que nela sucede, tenhamos ao menos a honestidade de reconhecer que, se uma aula nada prova, é porque nela talvez nada esteja pronto.

Porque somos “feitos da mesma matéria que a de nossos sonhos” (Shakespeare *apud* Borges, 2007, p. 261), para nós a aula é um sonho de tinta, de tinta de escrever, de *acqua tinta* — colorida, tingida, estampada, mosqueada, sarapintada. Sonho que, “por suas forças de alquímica tintura, por sua vida colorante, pode fazer um universo, se apenas encontrar seu sonhador” (Bachelard, 1985, p. 46). Em seu reino poético, o professor é um sonhador de tinta que devaneia a aula e, por seu intermédio, relê e reescreve o drama do mundo, fincado entre a idealidade sonhada, a sórdida realidade, a experiência do terror e o desmoronamento dos possíveis. Talvez, assim sonhada, uma aula encarne a própria viabilidade real de artístagem da docência, historicamente negada: nada mais nada menos do que um jogo de dados que nunca abolirá o acaso, como o poema de Mallarmé (Campos, Pignatari e Campos, 1991), mas que, entretanto, nos faz lutar contra o destino inexorável, mesmo que tal luta seja inglória de antemão.

SUSPEITA DE IMPOSTURA

Elevada suspeita de impostura paira sobre essa docência, porém afirma Nietzsche (1992, p. 46): “Ao redor de todo espírito profundo cresce continuamente uma máscara, graças à interpretação perpetuamente falsa”. Nesse tipo de injunção

falsária, como transformamos a docência, que nos foi impingida pela sociedade como simples transmissão, no direito à docência criadora? Em qual resolução ou lei está garantido o direito de sonhar aulas? Em qual política pública se assenta o direito de exercer a profissão como escrita poética? Em qual cartório é reconhecida a firma da tomada de consciência imaginante do professor? Em que audiovisual ficam registradas as imagens que impelem o professor a uma transformação efetiva da docência, por meio da retomada criadora de si e do seu fazer? Como pesquisar a lucidez onirocrítica e, ao mesmo tempo, manter as ambivalências entre sonho diurno e noturno, ciência e poesia, masculino e feminino, subida e descida, mortificação e renascimento (Bachelard, 2009)?

Se a pesquisa age na tentativa de entender o sonho do professor, isto é, o seu processo de criação, escrever sobre isso é um arco composto da tradução do pensamento em linguagem; se escrever é falar senão de si mesmo e confrontar seres que criamos na ordem da necessidade, cuja crença cultural repousa sobre um fantasma compartilhado, todo professor escreve, isto é: distingue, escolhe, seleciona, ao preparar as palavras para interpretar o enxame móvel de sua aula. Palavras que seguem hábitos de generalização, mas que também lutam contra a trama da própria linguagem e fazem experimentações ao, supostamente, estabelecerem regras e descrições. Como poetas e intérpretes, somos seres da sensação artística, coprodutores da ciência e da filosofia, que produzem e retificam o passado, segundo as necessidades do presente, executando operações intervencionistas, feitas numa comunidade de críticas, para que não se tornem totalitárias: *cogitamus*.

Não insistimos acerca do episódio central de um enredo metafísico para a aula, que abrigaria a imprecisão ociosa, as ciladas da persuasão e a ganga da facilidade; ao contrário, na temática do sonho, encontramos um pulverizador de certezas, cujo paradoxo retoma a questão da pseudoidentificação de um autor: aquele que foi por não ser existindo. Esse sonho de ser coloca-nos diante da dicotomia originária entre pregnância poética e ausência histórica, como se o professor fosse “uma espécie de demiurgo prospectivo, abolido no passado para melhor ativar o futuro” (Campos, 2011, p. 21). Aparecendo como um espírito antigo que busca nova morada no mundo dos sonhos, o professor dá a impressão de realizar um “leve rapto poético característico dos dormentes de olhos abertos e dos sonhadores lúcidos” (Carvalho, 2013, p. 17). Realizando itinerários por precipícios mágicos, cava *cogitos* surracionais, outorga continuidade descontínua a obras e autores, penetra em controversas relações e individua a tradição com outras problemáticas, para fazer jus ao sentido de *traditio*, enquanto ato de passar de mão em mão. Vira as costas ao tipo passivo de tradição docente, por incorporar a permutação e o movimento como agentes estruturantes da aula sonhada.

Como professores que sonham, colocamo-nos diante de uma matéria e trabalhamos em direção ao seu secreto poético, de maneira que, mesmo que lhe atribuamos aparência de similaridade com o original, procedemos a uma mudança de timbre, na maneira de apresentá-la e deslocá-la, sem descaracterizá-la. Logo, somos mais do que intermediadores, pois, na prática de liberdade de recriação dos originais, velamos para que não percam a sua luminosidade de criação. Como autores-operadores, zelamos pela pervivência (*Fortleben*) não somente das matérias traduzidas, para além da época

de sua produção, em que são relevantes (Campos, 2013), bem como implicamos a nossa própria pervivência, ultrapassando a docência que garante a sobrevivência.

Essa sobrevida, sob o signo da invenção, faz-nos criar paralelamente, porém de modo autônomo, na radicalidade da ritmanálise do sonho e da vigília: criar como ação de resistência e depressa, com pressa, tal como afirma Bachelard (1985, p. 10): “Eis o grande segredo para criar vivendo. A vida não espera, a vida não reflete. Jamais esboços, sempre centelhas”. Tendo a Terra como escrivãzinha, escrevemos centelhas de aulas em sonhos de tinta, traduzindo uma escrita cósmica que nos outorga o direito de sonhar com a mutação paradigmática e com a dignidade humana. Lidamos não somente com a profissão em termos factuais, mas sobretudo com as noções de história e tradição, cultura e civilização, que fomentam a desqualificação de nossa existência como secundária, insignificante, ou mesmo negada, mediante a outorga de uma não existência, por carecer de efetivo valor de criação.

TRABALHO DO SONHO

Importa não considerar a pesquisa da aula como chocando-se contra um núcleo de sonho, mas sim analisar como esse sonho ricocheteia sobre um núcleo de pensamento que lhe escapa (Deleuze, 1997). O sonhador de tinta é um visionário que sonha com o arquivo do mundo. Os seus sonhos noturnos são esclarecidos pelos sonhos diurnos, na instância do despertar. Para isso, o sonhador precisa esfregar os olhos, isto é, realizar o trabalho de escrita, leitura e tradução da aula, que desfaz e refaz conexões, ignora semelhanças visíveis e produz diferenças inesperadas. Tal como Barthes (2011, p. 129) expressa o tipo de trabalho: “Transformo ‘Trabalho’ no sentido psicanalítico (Trabalho do Luto, do Sonho) em ‘Trabalho’ real — de escrita”.

Neste presente trabalho de escrita, argumentamos que a vida docente é sonho, em que já não sabemos se sonhamos a aula ou se é ela que nos sonha, como indaga Borges (2007, p. 260): “Sonhei minha vida ou foi um sonho”? Na docência poética, buscamos pontos de apoio para fantasiar a aula e, ao mesmo tempo, voltamos a pensá-la, juntamente com Valéry (2016, p. 201): “Quando penso, sonho. Pois falo em mim como se alguém estivesse ali. É preciso que haja esse diálogo fictício. Sem ele, não há pensamento”.

Despertos, na ânsia de desenhar novas aulas e de renomear as antigas, buscamos consolidar mundos e seres outros e esconder velhos males. Para o sonhador de tinta, viver bem é inventar e escrever bem a aula, em que mora EIS AICE. Por isso, o professor não tem aula fixa, visto que a sua fantasia muda sempre de lugar. Mantém-se um endereço para arrumar livros, tapar buracos, limpar pincéis, atirar sonhos pela janela. Em sua porta, há sempre sonhos que chegam de vários lugares e muitos de uma só vez. A casa do sonhador cintila com milhares de vagalumes e, com a chegada do outono, as fadas azuis arrancam os seus cabelos para aquecer os ovos de madrepérola.

O nosso maior desafio consiste em escolher a matéria para sonhar: se algas, cânhamos, pedras, tropas, lantejoulas, jaulas, volutas, colunas ou brumas. O professor pinta a aula com tinta sonhadora e a escreve com ar, terra, água, fogo, dependendo de a pipa irreal voar em direção à lua ou ao sol. Não lhe falta munição onírica. Os sonhos gritam, encravados em ninhos, colados num muro cinzento, abaixo das ameias, e o sonhador colhe-os por lá. Todo sonhador de aula carrega no bolso uma

bomba de tinta. Quando soluça é porque traz cardumes de sonhos entalados na garganta. Sonhos que lutam para se tornar peças, poemas, desenhos, esculturas, partituras, danças, mímicas, cirandas, malabares, palhaçadas, sonatas, árias.

A docência poetizadora é ação, não contemplação, como escreve Baudelaire (2006, p. 441), em um poema tardio: “— Ai, tudo é abismo! — sonho, ação, desejo intenso,/Palavra! e sobre mim, num calafrio, eu penso/Sentir do Medo o vento às vezes se estendendo”. Diante do medo de adormecer e do horror de acordar, precisamos indagar se pode ser um crime sonhar aulas, visto que usamos os desregramentos da imaginação costumeiramente autorizados apenas aos poetas. Aragon (*apud* Bussi, 2017, p. 273) escreve sobre esse crime: “Se eu sonho, é com aquilo que me proíbem. Vou me declarar culpado. Gosto de estar errado. Aos olhos da razão o sonho é um bandido”.

Podemos, em meio a esse crime, consumir o pesadelo — *la pesadilla, incubus, efialtes, Alp, cauchemar, nightmare*, demônio, égua da noite. E se esses pesadelos forem da ordem sobrenatural, como aventa Borges (2007, p. 271): “Se fossem buracos do inferno? Se nos pesadelos estivéssemos literalmente no inferno? Por que não? Tudo é tão raro que também isto é possível”. Pois já Goya (1969, prancha 43), em *Los Caprichos* (1799), alertava: “A fantasia abandonada pela razão produz monstros impossíveis: unida à razão, a fantasia é mãe das artes e origem das suas maravilhas”.

Por meio dos encontros entre a imaginação de aulas e a razão, produzimos sonhos de tinta, enquanto um modo factível de lidar com a urgência de forjar outra virtualidade de utopia: uma nova encenação do desejo de docência, como o primeiro ponto de um programa de defesa e de contra-ataque que franqueie condições para desacabrunhar a nossa vontade de poesia. Afinal, irreverentes e turbulentos, diante do real que nos é apresentado, talvez só assim possamos ser demiurgos: sonhar imagens de noite e fantasiar conceitos de dia, para transformar a nossa dor de professor em um adorno dourado tão delicado como a asa da cigarra.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual**: uma plataforma para o *éthos* docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- AQUINO, J. G.; CORAZZA, S. M.; ADÓ, M. D. L. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169875>
- ARAGON, L. **O camponês de Paris**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Tradução de José Américo Motta Pessanha *et al.* São Paulo: Difel, 1985.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

- BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- BARTHES, R. **Sade, Fourier, Loiola**. Tradução de Maria de Santa Cruz. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARTHES, R. **A câmara clara**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BARTHES, R. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Notas de cursos e seminários no Collège de France, 1978-1979. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BARTHES, R. **Diário de luto**: 26 de outubro 1977 – 15 de setembro de 1979. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAUDELAIRE, C. **As flores do mal**. Tradução de Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BLOCH, E. **O princípio esperança**. Tradução de Nélio Schneider e Werner Fuchs. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. UERJ, 2006. 3 v.
- BORGES, J. L. La pesadilla. *In*: BORGES, J. L. **Obras completas III**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007. p. 257-271.
- BRETON, A. **Manifestes du surréalisme**. Paris: Gallimard, 1963.
- BUSSI, M. **Ninfeias negras**. Tradução de Fernanda Abreu. São Paulo: Arqueiro, 2017.
- CAMPOS, A. de; PIGNATARI, D.; CAMPOS, H. de. **Mallarmé**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CAMPOS, H. de. **O sequestro do barroco na formação da literatura brasileira**: o caso Gregório de Matos. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- CAMPOS, H. de. **Haroldo de Campos – Transcrição**. Organização de Marcelo Tápia e Thelma Médiç Nóbrega. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CARVALHO, M. de. **Conhecimento e devaneio**: Gaston Bachelard e a androginia da alma. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013.
- CORAZZA, S. M. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Caderno de Notas 3. Coleção Escriteiras.)
- CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/15378/13513>. Acesso em: 2 dez. 2016.
- CORAZZA, S. M. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/58199>. Acesso em: 22 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623658199>
- CORAZZA, S. M. (org.). **Docência-pesquisa da diferença**: arquivo de poética-mar. Porto Alegre: Doisa/UFRGS, 2017a.

- CORAZZA, S. M. Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 1-24, 2017b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducaoFilosofia/article/view/27109/0>. Acesso em: 2 jun. 2017. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p233a262>
- CORAZZA, S. M. Uma introdução aos sete (7) conceitos fundamentais da docência-pesquisa tradutória: arquivo EIS AICE. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 92-116, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0042>
- CORTI, J. **Rêves d'encre**: 28 images présentées par Paul Eluard, René Char, Julien Cracqu et Gaston Bachelard. Paris: Librairie José Corti, 1945. Disponível em: <https://www.edition-originale.com/fr/litterature/envois-autographes-dauteurs-manuscrits/corti-reves-dencre-28-images-presentees-1969-49384>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DINARTE, L. D. R.; CORAZZA, S. M. Espaço poético como tradução didática: Bachelard e a imagem da casa. **Educação & Formação**, Ceará, v. 1, n. 2, p. 136-149, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/105>. Acesso em: 22 jul. 2016.
- FERRANTE, E. **História da menina perdida**: maturidade-velhice. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.
- FREUD, S. **Arte, Literatura e os Artistas**. Tradução de Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FREUD, S. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2016. v. 1.
- FUNKE, C. **Coração de tinta**. Tradução de Sonali Bertuol. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GOYA, F. Y L. **Los Caprichos**. Introdução de Philip Hofer. Nova York: Dover Publications, 1969.
- ICLE, G. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/23682>. Acesso em: 17 jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266023682>
- JAPIASSU, H. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LOPONTE, L. G. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/6346>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- LOPONTE, L. G. Amizades: o doce sabor dos outros na docência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 919-938, set./dez. 2009. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000300012>
- NIETZSCHE, F. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, M. da R. **Método de dramatização da aula:** o que é a pedagogia, a didática, o currículo?. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94750/000916461.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PEREIRA, M. de A. (org.). Sob o signo de Satã: configurações do tempo e da experiência na modernidade de Benjamin e Baudelaire. *In*: PEREIRA, M. de A.; FILIPPOZZI, R. M.; PITANO, S. de C. (orgs.). **Filosofia e educação:** articulações, confrontos e controvérsias. Pelotas: Ed. da UFPel, 2010. p. 75-94.

PEREIRA, M. de A. (org.). **Performance e educação:** desterritorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo:** itinerários freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

VALÉRY, P. **Maus pensamentos & outros.** Tradução de Pedro Sette-Câmara. Belo Horizonte: Âyiné, 2016.

ZORDAN, P. Aulas de artes, espaços problemáticos. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 279-294, jul./dez. 2007.

SOBRE A AUTORA

SANDRA MARA CORAZZA é doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da mesma instituição.
E-mail: sandracorazza@terra.com.br

Recebido em 6 de novembro de 2017

Aprovado em 8 de maio de 2018

