

A orientação artística do livro ilustrado para adultos: uma leitura de *A alquimia dos nós*, de Yêda Schmaltz¹

Paulo Antônio Vieira Júnior

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor Adjunto I, de Teoria Literária e Literatura Brasileira, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX), e-mail: pauloantvie@hotmail.com

a interpretação dos símbolos exerce um papel prático de muito relevo, pois os símbolos representam tentativas naturais para a reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique.
(Carl Gustav Jung)

Para o André Perez, amigo a quem devo diversas reflexões constantes neste estudo.

Resumo

A pesquisa empreende leitura das ilustrações contidas no livro *A alquimia dos nós*, da escritora goiana Yêda Schmaltz. As figuras inseridas na obra da autora constrói um discurso paralelo aos versos, ao mesmo tempo que reafirma pressupostos que a linguagem verbal não consegue expressar. Os quadros distribuídos pelo livro assinalam o processo de emancipação da mulher ocorrido na segunda metade do século XX, estando orientados pela psicanálise de Carl Gustav Jung. A leitura das ilustrações na obra de Yêda Schmaltz toma como arcabouço teórico as formulações de Hugo Friedrich (1978), Octavio Paz (1982), C. G. Jung (2002) e Sophie Van der Linden (2011).

Palavras-chave: Yêda Schmaltz. Ilustrações. Jung.

The artistic orientation of the illustrated book for adults: a reading of *A alquimia dos nós*, from Yêda Schmaltz

Abstract

The research undertakes a reading of the illustrations in the book *A alquimia dos nós*, from Yêda Schmaltz. The figures inserted in the book construct a discourse parallel to the verses, while reaffirming

¹ O presente estudo encontra-se vinculado ao projeto de doutorado *Uma escrita sustentada pela paixão: A poesia erótica de Yêda Schmaltz*, desenvolvido na UFG, sob orientação da Profa. Dra. Solange Fiuza Yokozawa. A pesquisa contou com o financiamento do Programa Reuni/Capes. O texto constitui parte adaptada de um tópico da tese, com acréscimo de reflexões surgidas após a defesa e depósito do trabalho final.

assumptions that verbal language can not express. The pictures distributed by the book indicate the process of emancipation of the woman occurred in the second half of the twentieth century, being guided by the psychoanalysis of Carl Gustav Jung. This study is based of the theory from Hugo Friedrich (1978), Octavio Paz (1982), C. G. Jung (2002) and Sophie Van der Linden (2011).

Keywords: Yêda Schmaltz, illustrations, Jung.

A ilustração em uma obra literária requer leitura crítica, conforme observa Sophie Van der Linden (2011), em *Para ler o livro ilustrado*, tendo em vista a intersecção entre diferentes códigos discursivos. Esses códigos constroem independentemente dois discursos, mas outro enunciado emana da intersecção deles. A leitura de uma obra ilustrada, na era da estratificação dos saberes, impõe, portanto, um desafio duplo ao crítico: compreender um e outro código e reconhecer a articulação entre discurso textual e enunciado imagético, para enfim, a multiplicidade de sentidos ser concebida dentro de uma perspectiva de orientação artística.



Figura 1: Yêda Schmaltz, por Roosvelt.

A incorporação de imagens ilustrativas às obras de Yêda Schmaltz (1941-2003), não raro, ocorreu dentro de uma proposta consciente que refletia suas habilidades como poeta, como artista plástica, como leitora de psicanálise e como professora de Estética e de História da Arte. Os livros que a autora publicou foram, em geral, objetos de sua atenção não só no âmbito da linguagem verbal, mas na comunicação não-verbal

também, com exceção de *Miserere* (1982), publicado pelo Instituto Nacional do Livro, cujos responsáveis pela coleção Diadorim se encarregaram de selecionar a capa da obra, o que muito desgostou a autora, segundo informação oferecida pela família, pois a ilustração não se comunica com o projeto da escritora. Nesse livro de contos, Yêda foi responsável somente pela foto-gravura que Roosevelt fez de sua imagem (Figura 1). A publicação póstuma, *Noiva da água* (2006), organizada por Luiz Cristino Schmaltz, filho da autora, traz na capa desenho da própria poeta, cuja arte final deveu-se a Eduardo Nery e Mário Yee.

Yêda Schmaltz situa-se na literatura goiana como a mulher que mais publicou obras literárias, um total de 18, sendo 14 de poesia e dois livros de contos. Paralelamente à atividade de escritora, trabalhou como artista plástica, legando à cultura do estado número significativo de quadros que, embora a maioria desconhecidos do público em geral, são merecedores de estudos específicos no âmbito das artes visuais, sobretudo para aferir a representação da mulher e a reconfiguração de personagens mitológicas no projeto estético da artista. Em sua obra madura, que corresponde aos livros *A alquimia dos nós* (1979), *Baco e Anas brasileiras* (1985) e *A ti, Áthis* (1985), Yêda Schmaltz estabeleceu diálogo intersemiótico dos versos com as ilustrações, constituindo um complexo jogo discursivo, objeto de nossa preocupação no presente estudo. Tais obras são norteadas por princípios distintos, o que torna necessário, por ora, limitar nossas considerações ao livro *A alquimia dos nós*. *Baco e Anas brasileiras* exige outra perspectiva de abordagem e leitura específica sobre os modos de apropriação das gravuras de Henrique Alvim Corrêa.

A ilustração em uma obra literária constitui um fator interessante porque o uso de diferentes códigos linguísticos na construção da comunicação poética favorece e enriquece o jogo de significados. A ilustração vem apoiar, afirmar, codizar e revelar questões que a escrita não faz. Por isso, a imagem ilustrativa de uma obra assume função estética ao favorecer a fantasia e o jogo comunicativo. O ilustrador é um intérprete ao mesmo tempo que um coautor da obra escrita, mesmo que o desenho anteceda o texto, como é o caso da maioria das figuras que Yêda inseriu em seus livros.



Figura 2: Ilustração da primeira parte de *A alquimia dos nós*.

A ilustração de obras literárias é algo que remonta a tempos imemoriais na história das civilizações ocidentais, mas com a proliferação das obras infanto-juvenis, no final do século XX, a presença de imagens ilustrativas se tornou mais constante do que em outras épocas. Tal artifício tem por objetivo favorecer o interesse e a imaginação da criança. Embora a origem do livro ilustrado seja indefinida, pode-se perceber nos desenhos legados por sociedades primitivas um anseio de estabelecer comunicação, sob tratamento estético, antecedendo a escrita. O desenho parece ter dado origem ao código escrito e ambos tiveram preocupação artística em sua origem. Ao que tudo indica, a separação entre escrita e desenho ocorreu quando da proliferação dos códigos de escrita nas sociedades, sobretudo, ocidental e europeia.

Ainda hoje em tribos indígenas no interior do Brasil é possível perceber forte presença da comunicação estabelecida por sinais, desenhos e ilustrações que integram o repertório ou a cosmologia cultural desses povos. A maioria dessas comunidades são ágrafas e possuem uma concepção que não distingue manifestações artísticas e ritos religiosos, diferentemente da compartimentação dos saberes constante nas sociedades de raiz europeia e sistema capitalista. Jung (2002, p. 45) observa que “no mundo primitivo, as coisas não têm fronteiras tão rígidas como as das nossas sociedades ‘racionalis’”. Entre os indígenas, arte e religião se integram e comumente é demarcada e transmitida por desenhos que adornam os corpos dos indivíduos e os espaços onde residem. A unidade essencial das artes em comunidades indígenas e sociedades da

antiguidade demonstra que, em sua origem, o signo se liga ao desenho, conseqüentemente, a ilustração à linguagem verbal.

Uma observação apressada tende a conceber que em obras direcionadas ao público adulto, e na literatura canonizada, a presença de ilustrações é menos recorrente. Entretanto, pode-se começar citando exemplos isolados como os desenhos de Candido Portinari para as capas das obras de Jorge Amado, as gravuras de Raul Pompéia no interior de seu romance, *O Ateneu*, as caricaturas de Millôr Fernandes para algumas de suas obras e traduções; a literatura obscena de Hilda Hilst trouxe ilustrações, como *Bufólicas*, com desenhos de Jaguar, *O caderno rosa de Lori Lamby*, ilustrado por Millôr, *Contos d'escárnio - textos grotescos*, desenhos de Laura Teixeira e *Cartas de um sedutor*, ilustrações de Veridiana Scarpelli². No âmbito da literatura universal, são vastamente conhecidas as ilustrações de Gustave Doré para a *Divina comédia*, de Dante Alighieri; também Henrique Alvim Corrêa ilustrou a edição belga de *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells, em 1906, o que tornou seu trabalho conhecido em boa parte da Europa. O *Cancioneiro*, de Francesco Petrarca, traduzido no Brasil por José Clemente Pozenato, encontra-se com ilustrações de Enio Squeff.

A lista, portanto, é extensa e confirma a presença do desenho em obras direcionadas ao público adulto. Forçoso se faz, então, considerar que a origem da ilustração de obras literárias remonta à produção direcionada a adultos. Uma combinação de novas formas de perceber a criança, procedimentos pedagógicos modernos na formação de jovens e crianças, tecnologia adequada e a exploração do mercado editorial de um filão em franca expansão, aliaram-se, na segunda metade do século XX, de modo a identificar a obra literária ilustrada direcionando-se ao público infantil.

² Tais obras foram republicadas sob o título *Pornochic*, em 2014, contendo as ilustrações mencionadas.



Figura 3: Ilustração que abre a segunda parte de *A alquimia dos nós*.

Inobstante a ilustração remontar a uma longa tradição que identifica analogias entre imagem pictórica e imagem poética, a grande maioria das obras destinadas a adultos, na contemporaneidade, não trazem ilustrações e, ao trazê-las, não raro são desprezadas pelo público leitor e pela crítica especializada de literatura. Prova disso é a grande quantidade de estudos empreendendo a leitura de obras ilustradas destinadas às crianças e o número reduzido de pesquisas que avaliam e consideram a ilustração da literatura para adultos. Relevante também é o número de ilustradores de obras infantis e a grande quantidade de livros ilustrados para crianças atualmente disponíveis no mercado. Isso não significa que os artistas da modernidade não laçaram mão de tais recursos intersemióticos; ao contrário, muitos lançaram mão de novas formas de cumplicidade discursiva com o leitor, sendo a ilustração uma delas. Ocorre que, a indústria da obra infanto-juvenil suplantou a produção ilustrada para adultos e, de alguma forma, tirou a legitimidade dessa produção, isto é, para o senso comum, uma obra ilustrada constitui um trabalho “menos sério” do que um livro de aspecto “sisudo”. Esse preconceito desestimulou a articulação texto-imagem, entretanto, uma reflexão mais detida aponta para uma tendência, desde Baudelaire, para um acirrado diálogo interartístico e uma sofisticada absorção da literatura do século XX de diferentes expressões artísticas, fenômeno que se processou de diversos modos.

Hugo Friedriech (1978) percebeu, em *Estrutura da lírica moderna*, que a modernidade empreendeu uma aproximação de artistas que cultuavam artes diferentes. Ao estreitamento das relações interpessoais sucedeu uma unidade estrutural. O caso mais representativo, apontado pelo autor, é justamente a lírica e a pintura que comungaram de princípios análogos:

A unidade estrutural da poesia moderna [...] é, portanto, uma unidade estrutural de toda a arte moderna em geral. Assim se explicam as analogias estilísticas entre a lírica, a pintura e também a música. Uma confirmação apenas externa, e todavia importante, de tudo isto, é o intenso contato pessoal entre pintores e poetas durante toda a época aqui descrita, desde as relações de amizade entre Baudelaire e Delacroix até o grupo Henri Rousseau, Apollinaire, Max Jacob, Picasso, Braque, e mesmo a amizade entre García Lorca e Salvador Dalí. Escritos programáticos de pintores e músicos valem-se das ideias e terminologias dos programas literários e vice-versa. Em outra época, Diderot havia chegado a noções revolucionárias partindo da análise da pintura. Tendo em conta as relações que desde então têm surgido, este fato se destaca como um pressentimento da unidade estrutural que serve de base às audácias poéticas e artísticas da poesia moderna. (FRIEDRICH, 1978, p. 144).

Essa aproximação entre pintura e poesia não é, entretanto, apanágio somente das obras da modernidade, o Renascentismo também valorizou essa aproximação entre as artes. Marcel Brion (1985, p. 199) informa que Ticiano (1490-1576) tomava o termo poesia como sinônimo de “criação”:

Quando Ticiano informava os seus correspondentes acerca do envio ou do estado de acabamento de um quadro que tinha pintado ou que estava ainda a pintar para eles, designava as obras de carácter mitológico pelo termo de “poesias” e não de “histórias”, como era costume na época. (BRION, 1985, p. 199).

Essa parece ser uma concepção da qual Yêda Schmaltz comungava, devido à perspectiva assumida em seus livros através do diálogo entre linguagem verbal e linguagem não verbal, especialmente em obras pautadas sobre o lastro mitológico. O silêncio da crítica literária acerca da obra literária para adultos que contém ilustração, pode decorrer, portanto, das dificuldades implicadas no ato da leitura desse gênero, uma vez que os temas abordados e as figuras distribuídas pelas páginas parecem se ignorar e se relacionar do ponto de vista formal e discursivo, requerendo um intenso trabalho interpretativo de reconstrução do vínculo. Ler a obra ilustrada implica em

percebê-la como um todo coeso, sendo ao mesmo tempo “criação”, “poesia” conforme considerou Ticiano.

Octavio Paz (1985, p. 27) notou, por sua vez, que as artes se ligam à poesia por ser o artista um hábil criador de imagens. Assim, “o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte”. Adiante, ainda explica o autor:

Nada impede que sejam consideradas poemas as obras plásticas e musicais, desde que satisfaçam as duas características assinaladas: de um lado, fazerem regressar seus materiais ao que são – matéria resplandecente ou opaca – e assim se negarem ao mundo da utilidade; de outro, transformarem-se em imagens e desse modo se converterem numa forma peculiar de comunicação. Sem deixar de ser linguagem – sentido e transmissão do sentido – o poema é algo que está mais além da linguagem. Mas isso que está mais além da linguagem só pode ser conseguido através da linguagem. Um quadro será poema se for algo mais que linguagem pictórica. (PAZ, 1982, p. 27).

Dentro dessa perspectiva, Ticiano entendia que ser um grande pintor era ser um grande poeta, por transcender os limites da linguagem de sua arte, algo que é também previsto pelo autor de *O arco e a lira*. Desse modo, as diversas expressões artísticas se vinculam na produção de imagens e pela discursividade construída por metáforas, numa tentativa de revelar o mundo e a humanidade.



Figura 4: Capa e quarta capa de *A alquimia dos nós*.

A alquimia dos nós estabelece já na imagem de capa (Figura 4) complexa discursividade, através da imagem com colagens de obras renascentistas em que se destaca o quadro *As três idades do homem* (Figura 5), de Ticiano. O quadro de Ticiano recuperado na capa apresenta um casal em ambiente bucólico, paralelamente aos enamorados dormem dois anjos e um terceiro apoia-se sobre eles na tentativa de subir em uma árvore morta. Ao fundo, um calvo ancião de longa barba branca contempla duas caveiras. Os amantes miram os olhos um do outro, indicando certo magnetismo erótico estabelecido entre eles. A moça loira encontra-se vestida com trajes típicos da época renascentista, enquanto o rapaz encontra-se completamente nu, com a genitália displicentemente coberta por um tecido envelhecido. A moça, enquanto contempla o amante, segura com uma mão a flauta direcionada para sua boca, e com a outra mão uma flauta posicionada abaixo do umbigo do rapaz.

Sophie Van der Linden (2011, p. 57) observa que “a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura”, pois cria expectativas no leitor. Capa e título orientam a leitura, por anteciparem o conteúdo. No livro de Yêda, capa e título antecipam a temática erótica, a analogia com o passado e a correspondência com a ciência alquímica, constante nos versos que integram a obra. O título, *A alquimia dos nós*, se coaduna com o quadro de Ticiano, pois o que se entrevê é a imagem de dois sujeitos envolvidos eroticamente, cada um deles parece ser oriundo de um ambiente distinto, o que não impede a união. A capa, portanto, assim como o título da obra, indica alquimia artística e erótica. Elementos opostos como amor e morte são conjugados para enfim apresentar uma imagem final que é o percurso natural da vida humana. O título do quadro de Ticiano tende a indicar a inocência na infância, a juventude com seu consequente envolvimento erótico, e a velhice apontando para a morte (através das imagens das caveiras e a árvore morta). O casal, em primeiro plano, sugere envolvimento erótico por várias razões: os olhos que se contemplam de forma recíproca, a nudez do rapaz, e as duas flautas que a moça segura gerando um duplo sentido. A flauta levada à boca indica a função pragmática do artefato, emitir sons por meio da instrumentalização do sopro. O aspecto cilíndrico (fálico) do objeto, posicionado como se emanasse do rapaz em direção à moça outorga um caráter sexual à imagem, por aludir ao órgão peniano. O rapaz que jaz sentado na imagem evoca uma

figura da antiguidade devido à sua nudez (vastamente cultuada nas esculturas legadas por Grécia e Roma), pelos contornos de sua musculatura, e pelo ambiente em que se encontra, indicando um tempo primitivo, ligado à natureza.

No segundo plano do quadro de Ticiano, as três crianças apresentam formas angelicais, uma delas possui evidentemente asas de anjos, as outras duas, que dormem sobre a grama, assemelham-se a anjos devido aos contornos arredondados que tipificam tais figuras nas obras do Renascimento. O anjo de asas utiliza-se dos outros dois na tentativa de subir em uma árvore morta, essa novamente um símbolo fálico. Esse segundo plano faz alusão aos domínios do erotismo, também, devido à constituição tomada pela árvore ao indicar, como a flauta, ereção peniana, e por uma das crianças retomar os mitos de Eros e Cupido.



Figura 5: *As três idades do homem*, de Ticiano.

O terceiro plano da pintura aponta para a morte, evidenciando a relação Eros e Tânatos, asseverada em diversos momentos por Georges Bataille (1989) em seu estudo sobre *O erotismo*. Bataille aponta a relação paradoxal entre amor e morte por entender que o erotismo é dominado pela fascinação da morte. As ligações do erotismo com a morte se dão em diversos sentidos: a reprodução em seres sexuados e assexuados sinaliza a morte dos reprodutores, o erotismo como a morte e o sacrifício é motivado por uma violência essencialmente humana, a paixão invoca o desejo de matar ou o suicídio, o desejo de matar equivale à fome sexual no erotismo e, na morte, assim como na paixão, o indivíduo experiencia a perda de si; logo, erotismo e morte são promessas de reestabelecimento da continuidade do ser e, por isso, se equivalem.

O quadro de Ticiano, enfim, recuperado na obra de Yêda, aponta para a passagem natural da vida humana pela terra e para a relação compulsória e intrínseca que a humanidade mantém com o erotismo e a morte. A árvore morta figurando como símbolo fálico intensifica essas inter-relações. A escolha de tal quadro, assim, não foi uma alternativa fortuita. O erotismo, sua relação com a morte, a volta ao passado clássico são temas centrais da primeira divisão do livro de Yêda Schmaltz, “Fios (O livro de Penélope)”. O quadro de Ticiano sofre interferências da autora através de um processo de bricolagem que conjuga diferentes imagens, na capa e na quarta capa do livro, sendo a do artista renascentista a que permanece mais evidente.

Merece ser aventado, ainda, que Yêda Schmaltz detinha especial apreço por obras renascentistas e, assim como os artistas italianos, valorizou a cultura greco-romana e empregou esse patrimônio na construção de sua voz lírica.

Ao abrir o livro *A alquimia dos nós*, o leitor verifica uma série de referências alquímicas, filosóficas, psicanalíticas e, enfim, literárias, constituídas através do *corpus* epigráfico. Finalmente, encontram-se referências a Homero e às personagens de sua epopeia, Penélope e Ulisses, reinventadas na obra yediana. Uma página, antecedendo o último grupo de epígrafes, anuncia a primeira seção do livro, intitulada “Fios (O livro de Penélope)”, contendo um quadro no centro da página 19 (Figura 2), dentro dele há a fotografia de uma mulher com chapéu e vestido de mangas longas e babados, estando com o rosto semi-encoberto e à sua frente, posicionado dentro do quadro, mas fora da fotografia, um tapete ou artefato tal que. Essa ilustração parece aludir à própria condição da Penélope homérica, reprimida, silenciada e idealizada, condicionada ao trabalho da tecelã. Os poemas surgidos a partir da página 23 assumem a *persona* de Penélope, sendo característico dessa atualização a progressiva emancipação da voz lírica em relação ao esposo que está distante.

Para ler as ilustrações de *A alquimia dos nós*, faz-se necessário considerar a psicanálise junguiana, sobretudo porque as figuras que aparecem seguindo as seções do livro se aproveitam da noção de desenvolvimento psíquico, equivalendo aos princípios da alquimia, conforme proposto por Carl Gustav Jung (1875-1961). O livro é dividido em seis partes, no sumário essas partes aparecem em duas colunas numeradas, assimilando as partes nomeadas de “Fios”, “Laços”, “Redeas”, “Cordas”, “_____” e “Arre-mate” aos

estágios alquímicos Nigredo, Albedo, Rubedo, Albedo-Rubedo, Pedra Filosofal e Nigredo. Note-se que, a quinta seção não é nomeada, apresentando um traço que indica silêncio sobre os mistérios da pedra filosofal, além disso, o processo de amadurecimento da psique é considerado dentro de uma ordem circular, não linear.

A maioria das ilustrações contidas no interior de *A alquimia dos nós* são de imagens fotográficas e símbolos da alquimia que, juntamente com a imagem da capa, indica analogia e diálogo paradoxal entre a antiguidade e a época moderna. Exemplo disso são as figuras apresentadas logo após o poema final da primeira parte, assinalando a abertura de “Laços” (Figura 3). Na ilustração em preto e branco percebe-se a presença de um tapete, a fotografia de um avião, a imagem de um casal de amantes se beijando e uma foto de Leila Diniz nua, na parte inferior do quadro. De fato, essas imagens integram um quadro, dado a disposição delas na página e a moldura que as cercam. Juntas, (re)constroem o percurso da voz lírica assimilada à heroína Penélope, aludida pelo tapete, e asseveram o processo de modernização pelo qual passou a personagem homérica no interior da obra lírica. Opõe-se paradoxalmente a essa ilustração a que está posicionada na abertura de “Fios (O livro de Penélope)” (Figura 2), representando uma mulher silenciada e idealizada.

Diferentemente do que faz em *Baco e Anas brasileiras*, a autora não oferece, nessa obra, os créditos das ilustrações. Assim, algumas fotografias e desenhos presentes no interior de *A alquimia dos nós* chamam a atenção devido a seu caráter visual dialogando sugestivamente com as divisões do livro onde estão situadas, mas se torna difícil determinar a procedência original de todas elas. Isso talvez ocorra porque a autora retirou muitas fotografias da imprensa livre, a exemplo da fotografia de Leila Diniz (Figura 3). Tal aspecto pode convergir com a proposta da obra, desenvolvida a partir de pressupostos da alquimia, ciência que trabalhava por transmutar objetos diversos em um produto final totalmente distinto das matérias iniciais. Na justaposição de imagens de épocas distintas, encontra-se a sugestão de que a volta ao passado contribuiu para a representação de uma nova conjuntura para a mulher moderna. Paralelamente a isso, a autora repensa a criação artística na era moderna, pois os quadros que integram o livro, embora “fabricados” a partir de um material datável e pragmático, como a fotografia da

imprensa e os anúncios comerciais, assumem outra perspectiva discursiva e adquirem autoria.

É significativa a inclusão de fotografias no livro, porque como lembra Aniela Jaffé (2002, p. 268) a fotografia assumiu a representação da realidade, outrora domínio da pintura e da escultura. O trabalho de bricolagem empreendido por Yêda Schmalz, entretanto, opõe-se à representação direta da realidade, pois as figuras se misturam perdendo o vínculo com a publicação de origem, situando-se num espaço semovente. Paradoxalmente, a pintura de Ticiano na capa do livro se opõe e se coaduna com as ilustrações no interior do livro. Primeiro porque as fotografias são todas colocadas dentro de um quadro; além disso, o livro e suas ilustrações assumem perspectivas renascentistas, encontrando no passado analogias e formas de interpretar o presente.

O Renascimento, segundo Aniella Jaffé (2002, p. 244), “[r]edescoveriu as belezas do corpo e da natureza”, assim “a arte tornou-se mais realista e mais sensual”. O princípio renascentista de uma arte sensorial, caracterizada pelo fascínio pela terra e pela natureza determinou os rumos da arte visual nos cinco séculos seguintes. Tais pressupostos se manifestam em *A alquimia dos nós* em diversos aspectos, nos versos e nas ilustrações. O corpo, sob tratamento sensual, surge desde o primeiro poema da primeira parte, intitulado “As núpcias”, indicando a primeira noite do enlace amoroso de Penélope e Ulisses:

[...]
Te recebo com assentimento,
hóspede do meu corpo,
porque desejo dar-me
e por tua causa
se enriquece a minha carne.
[...]

O corpo do meu amado
é o próprio corpo de Deus
que me penetra fundo,
que me possui a alma
e me devolve a infância.
(SCHMALTZ, 1979, p. 23-24).

A voz lírica do poema assume a *persona* de Penélope, o que é indiciado pelo título da primeira parte, “Fios (O livro de Penélope)”, pela epígrafe que abre o poema,

retirada de Homero, e pelo eixo fabular da seção que recupera o enredo da heroína homérica. Ocorre que, a dicção dos versos retoma a Sulamita do *Cântico* bíblico (“o corpo do meu amado”) e de Santa Teresa D’Ávila (“o próprio corpo de Deus/ que me penetra fundo”). Essas estratégias de estabelecimento de analogia com o passado artístico e a própria sensualidade divisada nos versos situa-se na obra yediana como herança renascentista, o que já está prenunciado na capa do livro.

A inserção da voz de Sulamita nos poemas do livro é significativa, ainda, por ser a personagem bíblica uma imagem arquetípica da maturidade psíquica. Entende-se aqui o arquétipo de acordo com a formulação de Jolande Jacobi (2002, p. 304), uma “herança comum de padrões de comportamento emocional e intelectual”. A voz de Sulamita estaria, desse modo, atravessando *A alquimia dos nós* como lampejo da maturidade psíquica, pois “[o] Dr. Jung identifica o aparecimento de uma voz num sonho como uma intervenção do *self*” (JACOBI, 2002, p. 280). Sulamita é a primeira locutora do *Cântico dos Cânticos*, comunica enfaticamente a paixão pelo homem amado, a ele se equipara na dicção, ousadia e complexidade de seu discurso e não se furta a comunicar seus anseios eróticos.

A segunda parte do livro (“Laços”) corresponde ao *albedo* do estágio alquímico, equivalente à *anima*; enquanto a terceira seção constitui o processo de desenvolvimento das características do masculino, equivalente ao *animus*. Cumprida essa etapa, a quarta parte trabalha pela associação do masculino e do feminino.

A quinta parte do livro apresenta o desenvolvimento pleno do *self*, o encontro da pedra filosofal. Ilustra esse estágio um quadro (Figura 6) que associa três imagens, a capa de *A alquimia dos nós*, a fotografia de uma mulher do final do século XX com biquíni e ao fundo o desenho de uma mulher que não pode ser totalmente divisado, mas que parece ser pertencente a um passado distante. O quadro se forma através de um jogo de bricolagem que associa imagens que se opõem, ao mesmo tempo que constitui instante de autorreflexão da obra. A metalinguagem é vastamente praticada nos poemas do livro, os achados mais interessantes dessa atitude consciente da poeta se encontram na primeira parte, quando a atividade do verso é assimilado ao trabalho da tecelã, o que leva a voz lírica a se reconhecer no poema e no verso divisar seu próprio corpo : “Este tecido é a própria/ tecedeira” (SCHMALTZ, 1979, p. 45). A tomada de

consciência artística, portanto, equivale à tomada de consciência do corpo feminino, exaltação narcísica desse mesmo corpo, em busca de sua emancipação: “Esse é meu corpo. / Encontrei-o em beleza, / fenda e inteireza/ - imagem no espelho/ em negativo” (SCHMALTZ, 1979, p. 61).

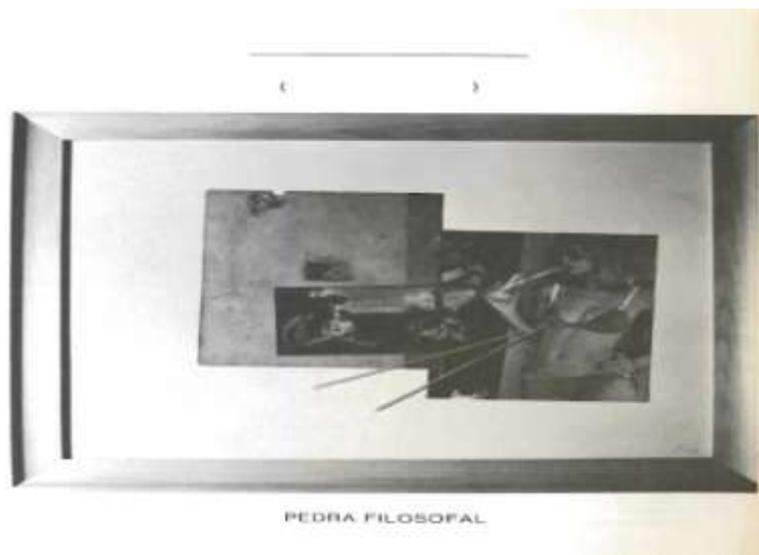


Figura 6: Ilustração que abre a quinta parte (“Pedra filosofal”), de *A alquimia dos nós*.

A mulher de biquíni que aparece de óculos escuros e tomando refrigerante por canudinhos constitui uma figura paradoxal no interior da obra, pois ao mesmo tempo que indica emancipação feminina, isto é, se opõe à imagem da mulher no quadro que abre o livro (Figura 2), indica objetificação do corpo feminino, uma vez que a moça de biquíni parece ter o corpo exaustivamente explorado pela propaganda na qual se encontrava originalmente inserida. É comum a partir dos anos 1970 o uso do corpo seminudo da mulher para vender mercadorias que nem sempre se ligam à nudez desse corpo, como cervejas, refrigerantes, óculos escuros e queijos. Com isso, o próprio corpo feminino aparece como mercadoria. Desse modo, a poeta parece considerar o caráter incongruente da emancipação feminina e do desenvolvimento psíquico, pois embora ocorra avanços, é possível verificar retrocessos, tornando a busca pelo *opus alquímico*, pela totalidade psíquica, um movimento constante e circular.

Sophie Van der Linden (2011) alerta para o fato de que as figuras não são independentes no interior de um livro, elas estão vinculadas entre si, constituindo outra narrativa, outro discurso paralelo ao discurso verbal. As ilustrações de *A alquimia dos*

nós parecem não estar relacionadas, no entanto, há um encadeamento delas, uma sequência ou organização tabular refletindo a psicanálise junguiana. Uma observação mais detida sugere, inclusive, que as ilustrações recuperam as noções desenvolvidas pela Dra. M. -L von Franz (2002, p. 184-185) sobre as etapas de desenvolvimento da *anima*, correspondendo a quatro estágios: do relacionamento instintivo e biológico; da mulher romântica, estética e sexual; do amor espiritual; e, da sabedoria que transcende a pureza e a santidade. Eva, Helena, a Virgem Maria e Sulamita são, respectivamente, apontadas na psicanálise junguiana símbolos desses estágios. Nesse sentido, as mulheres representadas nas ilustrações aqui numeradas como Figuras 2, 3, 6 e 8, são imagens arquetípicas desses quatro estágios, enquanto a Figura 8 estaria sintetizando duas etapas do desenvolvimento da anima: a mulher primitiva e a mulher emancipada. A ilustração final do livro seria responsável, ainda, por reafirmar o sentido circular assumido na obra,

A ilustração final de *A alquimia dos nós* (Figura 7), posicionada na abertura de “Arre-mate (Nó Górdio)”, parece refletir a noção constante no livro que considera o sentido circular da maturação psíquica e da emancipação feminina, algo também realizado com o poema “Bicho de seda”, situado em dois momentos, na abertura e no final da obra. No quadro encontra-se a fotografia de duas mulheres, uma delas trazendo fisionomia típica da mulher de classe média dos grandes centros urbanos do Brasil dos anos 1970, branca, bem maquiada e bem penteada; ao lado está a foto de uma indígena ou de uma figura feminina oriunda de comunidades alijadas da esfera cidadina. Essas duas imagens que emergem de um fundo negro revelam o confronto entre o novo e o velho, mas parece ser considerado nessa inserção paradoxal, também, a multiplicidade e diversidade das mulheres inseridas em diferentes contextos socioculturais. Por isso, nessa ilustração há indícios de que sua representação converge com o poema que encerra essa parte do livro, subintitulado “(As Penélopes atuais)”. Assim, pode-se considerar que “As Penélopes atuais”, atravessando o processo de emancipação identitária, são provenientes de diferentes classes, culturas e situações econômicas.

O fundo negro é significativo por circundar as imagens de certo mistério. A cor negra simboliza a sombra, o tenebroso, é uma personificação do inconsciente, conforme esclarece Jolande Jacobi (2002, p. 300). A ilustração final do livro indica, portanto, que o

desenvolvimento psíquico é constante, complexo e cercado de mistério, mas pode simbolizar igualmente o esforço humano para chegar a um centro que una os contrários, elimine as dissensões. É interessante notar que as figuras no interior do livro aparecem todas em preto e branco, o que as torna menos visível, o que pode ser interpretado como personificação do mundo inconsciente e do universo onírico.



Figura 7: Foto-montagem na abertura da última parte de *A alquimia dos nós*.

A iconografia na obra de Yêda Schmaltz parece constituir um modo de distração, da autora e do leitor, porque desvia a atenção do texto verbal, portanto, indicia resistência, à maneira do que ocorre na profundidade dos versos que reinventam o mito de Penélope e questionam posicionamentos androcênicos. Octavio Paz (1982, p. 46) notou que “[u]m homem que se distrai nega o mundo moderno”, porque o “distraído se pergunta: o que há do outro lado da vigília e da razão? A distração quer dizer atração pelo reverso deste mundo”. A estratégia de eleger um modelo ideal no passado e transplantá-lo para sua época e, nele, empreender mudanças profundas, como ocorre com a figura de Penélope, transformada em personagem central da odisseia lírica da autora goiana, apresenta-se como um símbolo de resistência aos valores correntes em sua época, traço de modernidade na poesia yediana, uma vez que “[a] poesia é um alimento que a burguesia - como classe - tem sido incapaz de digerir [...]. A poesia moderna se converteu no alimento dos dissidentes e desterrados do mundo burguês. Uma poesia em rebelião corresponde a uma sociedade dividida” (PAZ, 1982, p. 48).

como um símbolo que representa conceitos que nosso consciente não pode compreender integralmente e que a linguagem verbal não pode expressar.

O uso de ilustrações na obra yediana assimila, assim, a perspectiva junguiana do processo da individuação, tornando-se um símbolo representativo da tentativa de reconciliação das divisões do universo humano. Reconciliação dos elementos antagônicos da psique, dos polos masculino e feminino e das dissensões no interior da sociedade moderna. Tais aspectos ficam evidenciados na gravura que consta na página 121 (Figura 8) do livro, presente também em *O homem e seus símbolos*, de Jung (2002, p. 69), que simboliza a união dos elementos masculino e feminino. A figura encontra-se justamente na quarta parte de *A alquimia dos nós*, intitulada “Cordas (Poemas de Paraúna)”, subintitulada “Albedo + Rubedo (Unem-se os opostos, vermelho e branco)”. O casal representa reconciliação rumo à totalidade. Os símbolos de totalidade, por sua vez, são elementos frequentes na obra da autora.

Darcy França Denófrio (1991, p. 06-07) interpreta essa ilustração como representação das “bodas alquímicas, com os seus símbolos esotéricos [...], dissolução dos complexos, incorporação do *animus* ou *anima*”. Nessa leitura, a gravura estaria refletindo o processo de autoconhecimento de Penélope, seu esforço final de integração do *animus*. Na gravura (Figura 8), a mulher está ligada à lua, símbolo do feminino e da passividade, enquanto o homem liga-se ao sol, símbolo do masculino e da racionalidade. A reconciliação dos polos se dá pela intersecção das rosas e a interferência da pomba, que parecem simbolizar o amor unindo o casal. O amor figura como o elemento que une os contrários e estabelece a coesão, encaminhando a psique humana para o androginato. Entretanto, a separação permanece, mas convive amistosamente. Tais símbolos convergem com o processo de desenvolvimento da personagem Penélope, ocorrido nos poemas que integram, sobretudo, a primeira parte do livro. Quando Ulisses retorna, após longos anos fora de casa, a voz lírica que no recesso doméstico passou pelo crescimento psíquico, vê o amante “miúdo”, “pequeno”, “mais sem significado/ que o menor dos pretendentes” (SCHMALTZ, 1979, p. 66). Isso indica a distinção da Penélope yediana em relação ao mito grego, pois a emancipação da heroína direciona ela à percepção de que somente o amor pode ser o vínculo que a

liga ao esposo, não mais a dependência e submissão que caracterizou a mulher inserida em sociedades patricarais.

Conforme lembra M. von Franz (2002), a pedra, forma circular, é símbolo de totalidade. O encarte que acompanha *A alquimia dos nós* contém fotografias da natureza exótica da cidade do interior de Goiás, Paraúna. Tais fotos valorizam as pedras e formações rochosas da cidade. Essas inserções evocam o princípio junguiano segundo o qual “o nosso inconsciente também está sintonizado com o nosso meio ambiente”, e que “mesmo na matéria dita ‘inanimada’ existe um princípio de ordenação espiritual em funcionamento” (FRANZ, 2002, p. 207-208). Yêda considera a circularidade do crescimento psíquico através dos símbolos apresentados no encarte, na ilustração (Figura 6) e no poema “Ouro”, que termina afirmando que o importante é “a busca incessante” da Pedra Filosofal. A pedra simboliza, ainda, nesse contexto, estabilidade do crescimento psíquico e projeção das forças psíquicas sobre o exterior. O que indica isso são as fotografias no encarte com as formações rochosas de Paraúna, sobretudo da região da Ponte de Pedra, que se assemelham a animais e objetos (Pedra do Cálice, As Muralhas, Pato e Sapato), pois, na psicanálise junguiana, “[a] animização da pedra é explicada como a projeção de um conteúdo mais ou menos preciso do inconsciente sobre a pedra” (JAFFÉ, 202, p. 234). Esse simbolismo incorre no reconhecimento das pedras e rochas como elementos místicos, que estabelecem a atmosfera de mistério, algo asseverado pela poeta, em nota na página 147 do livro.

Aniela Jaffé (2002, p. 232-233) informa que a pedra é reconhecida em diversas culturas como mediadora entre deuses e humanos, corporificando espíritos divinos, a exemplo da história do sonho de Jacó, no Velho Testamento, e da escolha de Pedro, no Novo Testamento, como pedra sobre a qual se localiza o cristianismo. Tais elementos, na obra yediana, situam o crescimento psíquico de Penélope, que passa pela experiência mística como parte do processo de seu crescimento identitário.

À guisa de conclusão, porém sem considerar findas as leituras sobre a iconografia na obra da autora, vale a pena notar a inserção das figuras em quadros ou molduras. A moldura tende a assimilar a ilustração a uma tela e reafirmar o caráter artístico da ilustração e, concomitantemente, da fotografia. Todas as ilustrações de *A alquimia dos nós* se situam dentro de uma moldura, formulam quadros artísticos. Esses

quadros constituem um discurso que alcança, no livro, *status* artístico. Ocorre que esse tratamento artístico não se desvincula da realidade. Sintomático disso é a inserção que a autora realizou, na obra, de uma fotografia dela própria, localizada na segunda página do livro. A foto, da formatura da escritora, em Direito, nos anos 1960, cria uma disparidade em relação ao uso de máscaras e ao livre curso da imaginação nos poemas constantes na obra. A voz lírica que emana dos versos é, predominantemente, atribuída à personagem mítica Penélope, com inserções de *flashes* da autora, a exemplo do poema que abre o livro: “Esse bicho de seda (o amor)./ Esse bicho de Yêda (a poesia)” (SCHMALTZ, 1989, p. 17). Assim, o eu cabotino ironicamente cede espaço para o eu empírico da autora, indicando que o processo de despersonalização funciona como estratégia para dar voz ao eu. Note-se, ainda, que as ilustrações no desenvolvimento do livro não se vinculam à imagem de Penélope, nem à realidade empírica da autora. Isso pode indicar anseio da poeta em apreender a realidade em sua completude, traço de desrealização, princípio caro aos artistas modernos, para melhor refletir essa realidade. Portanto, o uso que Yêda Schmaltz faz das ilustrações no interior de sua obra ocorre de forma estratégica, lúdica, premeditada, contribuindo para adensar os sentidos de sua produção, que propõe novos modos de repensar as relações e as ideologias de seu meio, algo que em muito se aproxima do discurso verbal criado pela autora.

Referências

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. 3.ed. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Edições Antígona, 1988.

BRION, Marcel. **Ticiano**. Trad. Adelaide Penha e Costa. São Paulo: Editorial Verbo, 1985.

DENÓFRIO, Darcy França. De Penélope a Atalanta – o processo de individuação em Yêda Schmaltz. **Signótica**. Goiânia, ano II, janeiro/dezembro, 1990, p. 1-24.

FRANZ, M. -L. von. O processo de individuação. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. -L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 158-229.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. Trad. Marise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JACOBI, Jolande. Símbolos em uma análise individual. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. -L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 272-303.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. -L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 230-271.

JUNG, C. G. Chegando ao inconsciente. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. -L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 18-99.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SCHMALTZ, Yêda. **A alquimia dos nós**. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, 1979.

_____. **Baco e Anas brasileiras**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

_____. **A ti Áthis**. Goiânia: Secretaria de Cultura, 1988.

_____. **Miserere**. Rio de Janeiro: s.n., 1980.

_____. **Noiva da água**. Goiânia: Kelps/UCG, 2006.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Antônio. **Uma escrita sustentada pela paixão: A poesia erótica de Yêda Schmaltz**. 2014. 364f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Entre a disciplina e a resistência: um caso de formação de professores de matemática

Tássia Ferreira Tártaro

Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP; Professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Birigui/ SP, e-mail: tassiatartaro@yahoo.com.br

Resumo

As relações de visibilidades, subjetivação, resistência e disciplina ganham novos contornos no contexto educacional, frente as tecnologias de poder que são incorporadas por nossos cursos de formação de professores de Matemática. Sendo assim, que professor um curso de Licenciatura em Matemática pode produzir com seus processos de subjetivação? Mais que isso, de que forma as visibilidades se constituem uma armadilha extremamente potente para os alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática? Tal discussão será realizada, a partir do conto de Kafka - *Um Relatório a Academia* - e uma história de formação contada por uma professora de Matemática. A partir do conto e do episódio mostraremos que a visibilidade produz tecnologias de poder que podem ora gerar resistências a disciplinarização presentes nos mais diversos ambientes formativos. Desta forma, abriremos a possibilidade da discussão dos conceitos de visibilidade, subjetivação, disciplina, poder e resistência amparados por Foucault, Deleuze em ambientes de formação. Tal discussão abre um leque de possibilidades de olhar arte de formar-se professor de Matemática e os jogos de poder que ocorrem em seu interior evidenciando o impacto das regras pré-estabelecidas pelo sistema educacional no próprio jogo da educação.

Palavras-chave: Visibilidade. Subjetivação. Disciplina. Resistência. Educação Matemática.

Between discipline and resistance: a case of teacher training in mathematics

Abstract

The relations of visibilities, subjectivation, resistance and discipline gain new contours in the educational context, in front of the technologies of power that are incorporated by our courses of formation of teachers of Mathematics. So, what professor a degree in Mathematics can produce with its processes of subjectivation? More than that, in what way do the visibilities constitute an extremely potent trap for students facing the processes of subjectivation that enter a Bachelor's degree in Mathematics? Such a discussion will be held, from

the Kafka story - A Report to the Academy - and a story of formation told by a mathematics teacher. From the story and the episode we will show that the visibility produces technologies of power that can sometimes generate resistances to the disciplinarization present in the most diverse formative environments. In this way, we will open the possibility of discussing the concepts of visibility, subjectivation, discipline, power and resistance supported by Foucault, Deleuze in training environments. Such a discussion opens up a range of possibilities of looking at the art of becoming a mathematics teacher and the power games that take place within it, evidencing the impact of the rules established by the educational system in the education game itself.

Keywords: *Visibility. Subjectivation. Discipline. Resistance. Mathematics Education.*

*A visibilidade é uma armadilha.
(Foucault)*

Vivemos um momento educacional no qual as relações de visibilidade, subjetivação e resistência ganham novos contornos no que diz respeito a formação do professor de Matemática. Novas tecnologias de poder são propostas com a intenção de produzir um determinado tipo de docente. Tal sujeito parece ter um perfil definido nas linhas que compõem a leis que regem os cursos de licenciatura. No entanto, parece que embora tais linhas adentrem tais ambientes, existe outras capazes de resistir as linhas organizadas e regimentadas pelo estado. Linhas que subvertem a ordem, que criam algo inesperado daqueles que foram treinados para obedecer.

A partir disso, este texto parte das seguintes indagações: que sujeito a universidade pode produzir com seus processos de subjetivação? De que forma as visibilidades se constituem uma armadilha tanto para professores quanto para alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática?

Para uma possível discussão das interrogações levantadas iremos discorrer a partir de duas histórias. Uma delas se trata de um relato de uma professora sobre um processo de subjetivação em um curso de Licenciatura em Matemática¹. Já a outra é um conto de Kafka (1999) que tem por título “Um relatório a academia”. Com estas duas

¹ Tal relato pode ser encontrado na tese de doutorado: Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática.

histórias buscaremos a ideia de sujeito, linhas de força, poder e subjetivação juntamente com Foucault (2011), Deleuze (2005) para discutir como a universidade ao fazer visíveis indivíduos invisíveis produz uma imagem que não condiz com a realidade de um determinado espaço de formação de professores de Matemática.

O relato da professora de Matemática conta a história de três alunos considerados os patinhos feios de uma disciplina que compunha o curso de Licenciatura em Matemática. Ela diz que a única vez que foram tratados com dignidade foi quando conseguiram tirar oito em uma prova de Física. Mas com tal nota começaram-se os problemas. A professora, no decorrer de sua narrativa, diz que nunca copiava a matéria da lousa. Mas, nesta disciplina, o professor não admitia tal prática, então ele parou a aula e disse a aluna:

- Você. Cadê teu caderno?

- Eu não tenho caderno.

- Por que você não está copiando a matéria?

- Professor, você me desculpe – eu disse gaguejando- mas eu não consigo prestar atenção e copiar. Para eu tentar entender o que o senhor está explicando eu não posso estar copiando.

- Olha pequena, quem não tem caderno e não copia minha matéria, não passa.

No outro dia eu acordei às seis horas da manhã para copiar a maldita matéria de física. Copiei “tudinho”. E umas três aulas depois, eu pedi para uma amiga minha me levar na sala do professor porque eu não estava entendendo nada do que ele estava falando. O melhor aluno da sala também disse que não estava entendendo nada daquilo. Neste momento comecei a ficar preocupada, porque ele era top. Era o único amigo nerd que tínhamos. Decidi ir à sala dele, embora minha amiga dissesse que eu era louca, pois ele iria me comer com farinha. Pedi para ela me levar de bicicleta até o departamento de física. Ela me levou, mas se recusou a entrar comigo. Entrei tremendo. Bati na porta e ele disse lá de dentro: pode entrar. Entrei.

- Oi. É Mere né?

- Meire professor.

- Então Mere, foi o que eu disse. Que lhe posso ser útil, Mere?

Peguei meu caderno lindo, todo colorido, juntei todas as minhas forças e disse: Professor eu copiei tudo o que o senhor mandou, mas eu não consigo entender nada. Eu preciso de ajuda porque senão eu não irei conseguir tirar nota na prova.

Ele olhou para mim, com olhos mortais e disse:

- Tu não aprendeu nada pequena do que lhe ensinei até hoje?

- Nada.

- Então abre este caderno para eu começar a te explicar tudo de novo, né.

Naquele momento, eu respirei e ele falou:

- A partir de hoje, pequena, tu vem aqui toda quinta-feira neste horário que eu vou lhe dar aula, porque eu fui com a tua cara. (TÁRTARO, 2016, p. 49).

Desta forma, a tática usada para conseguir passar na disciplina era estudar com os amigos em casa e depois ir tirar dúvida com o professor na sala dele, sozinha. Faltando uma semana para a última prova, o professor disse que na prova cairia os três livros da disciplina. Era impossível estudar os três livros para a prova, conta a professora.

A sala mais parecia um cemitério, ninguém falou nada, todo mundo concordou com aquilo. E eu pensava: to frita, vou ficar de substitutiva.

Fomos para casa e naquela noite eu tomei um litro de Vodka com licor de amendoim. Nós abrimos o livro no outro dia e cada um tem mais de 15 capítulos, cada capítulo um monte de exercícios. Eu desesperada, perguntei:

- Por onde nos iremos começar? Um amigo meu disse:

- Pelo começo. Mais primeiro acho melhor fazermos uma oração para Deus nos abençoar a escolher os exercícios certos para estudar.

(TÁRTARO, 2016, p. 49).

De acordo com a professora, no decorrer da semana um dos colegas de estudo da professora descobriu que o professor tinha dado uma prova para outra turma e pegou os exercícios que ele tinha aplicado na prova e começaram a estudar tais exercícios na esperança de que a prova fosse a mesma. Mas como os exercícios eram muito difíceis a professora foi a sala do professor de Física pedir explicação.

Eu falava que eu tinha dúvida nos exercícios que nós tínhamos combinado, quando ele terminava de ler o exercício ele dizia:

- Nesse?

E eu afirmava. E ele foi resolvendo todos os exercícios, mas sempre no final de cada leitura ele dizia:

- Nesse?

Mas tinha um exercício que era um pouco diferente e não encontramos ele no livro, apenas parecido, mas invertia as regras. Quando ele terminou de resolver tal exercício ele disse:

- Mas não ficou nenhuma dúvida?

Eu fiz cara de desânimo, pois, sabia que teria que deixar o último exercício sem perguntar. E disse:

- Não.

Fui embora. Decoramos os exercícios. Quando chegamos à sala, os outros alunos disseram que não tinham resolvido aqueles exercícios, pois ele não daria os mesmos. Olhei para minha amiga e falei:

- Se ele não der os mesmos estamos ferradas.

Para nossa felicidade quando ele entregou a prova, era a mesma prova da engenharia. Nós fizemos tudo. Tiramos 8,0. Mas não era certo os patinhos feios da sala tirarem notas maiores que os grandes intelectuais da matemática. Eles foram reclamar com o professor que nós tínhamos a avaliação e por conta disso tínhamos tirado uma nota boa, diferente do resto da sala. O professor nos chamou na sala dele, ou seja, chamou eu e um dos meus amigos.

Eu chorava, pois, imaginava que teria de fazer substitutiva e meu amigo dizia:

- Eu não sei por que este desespero, porque nós não fizemos nada de errado.

Fomos à sala dele, quando entramos, ele disse:

- É Mere tivemos problema com a prova. Alguns meninos vieram aqui revoltados e falaram que vocês tinham as provas. E eu disse a eles que era mentira, pois, aquela prova foi a primeira prova que eu dei para a matemática. Aonde vocês conseguiram aquelas questões?

Meu amigo disse:

- Oh professor, eu moro com o fulano e ele fez sua prova na segunda-feira e enquanto nós conversávamos ele se lembrou das questões e nós a estudamos, pois os quatro capítulos do Halliday não seria possível em tão pouco tempo. Mas todos os alunos tinham a avaliação, não só a gente. Eles não resolveram as questões porque não quiseram.

O professor olha com cara de mal e diz:

- É. Eles vão fazer a substitutiva e se não fizerem a prova foi porque não quiseram. Eu não posso fazer nada. Afinal, quem não cola não sai da escola. Não é? (M, *Professor do Ensino Básico*, Chronos registra: 24 de maio de 2014). (TÁRTARO, 2016, 49).

Distanciar-nos-emos da narrativa da professora de matemática para adentrarmos no conto de Kafka (1999). Tal conto nos conta a experiência de um macaco capturado por um navio. Tal história poderia começar assim:

Certa vez um macaco foi capturado e colocado em um navio dentro de um caixote. Dito assim, não é possível sentir a aflição do macaco ao ser capturado, a sensação que ele sentiu ao pela primeira vez ser colocado em um caixote sozinho, caixote que mal o cabia. O Macaco começa a relatar ao leitor como seu corpo teve que se acostumar a ficar de um modo só. Conta também seu desespero, suas tentativas frustrantes de conseguir a liberdade novamente até o momento em que percebe não ser possível mais a liberdade. Neste instante, o macaco percebe-se diante de si mesmo e ao se dar conta da impossibilidade da liberdade começa a buscar pelo menos uma saída para não precisar viver pelo resto de sua existência como macaco enjaulado. É só isso que restou ao macaco, uma saída. Mas qual saída? A imitação do próprio homem. O

macaco mesmo não se reconhece enquanto homem, mas como um imitador deste. Uma coisa era certa ele teve que deixar de ser macaco. (KAFKA, 1999).

Assim, com os dois contos enunciados, reportaremos as palavras de Foucault (2011, p. 190) “[...] a visibilidade é uma armadilha”. Sim. A visibilidade é uma armadilha para o Macaco de Kafka (1999), que ao ser capturado se tornou visível, ou seja, linhas de força extremamente potentes iluminaram o adestramento de seu lado animal. Afinal, para o macaco se transformar em humano é torna-se um indivíduo adestrado, disciplinado. Mas se a visibilidade foi uma armadilha para o macaco, também foi para o grupo de alunos do curso de Licenciatura, pois ao se fazerem visíveis foram alvos daqueles que até então acreditavam ser os detentores do saber. Ao se tornar visível, linhas de subjetivação exterior/interior adentraram um curso de Licenciatura com a intenção de criar um corpo que pode produzir certo tipo de saber.

E há vários tipos de subjetivação. Para Deleuze (2008) um processo de subjetivação não pode ser confundido apenas com um sujeito. A subjetivação é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. “Ora, existem vários tipos de individuação. Há individuação do tipo “sujeito” (é você..., sou eu...), mas há também individuação do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha...” (DELEUZE, 2008, p. 143).

Sendo assim, existe vários caminhos que compõem a formação de um professor de matemática. Caminhos que podem desviar das leis que regimentam nossos currículos de formação. O formar-se professor de Matemática passa pela ciência de tal área do conhecimento, no entanto, não se trata de obter apenas uma certa gama de conteúdo específicos. Deleuze (2005), disse que para Foucault, o máximo que uma ciência pode é orientar uma formação, sistematizá-la ou formalizar alguma de suas áreas. “O saber não é ciência, nem mesmo conhecimento; ele tem por objeto as multiplicidades anteriormente definidas, ou melhor, a multiplicidade exata que ele mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares e suas funções.”. (DELEUZE, 2005, p. 30).

Desta forma, um curso de licenciatura em Matemática se constitui um dispositivo cuja composição varia entre discursos e arquitetura que permeiam tal espaço que ao se misturarem abrem espaços para o que é visível e enunciável. O nosso

sistema educacional junta em uma só figura discursos e arquitetura, programas e mecanismos de constituição de uma forma de ser/estar professor de Matemática. “Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo.” (DELEUZE, 2005, p. 48).

Quando Deleuze (1990) escreve a partir da filosofia de Foucault o conceito de dispositivo, ele define dispositivo em um primeiro momento como uma espécie de novelo ou meada, que é composto por linhas que seguem direções diferentes e formam um processo em desequilíbrio, que se aproximam e se afastam uma das outras dependendo do seu caminho.

Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho de terreno. É preciso instalarmos-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 1990, p. 155).

Percorrer o dispositivo que compõem a formação do professor de matemática, é prestar atenção em suas particularidades, é olhar o avesso. É identificar as linhas invisíveis, que embora sejam visíveis, passam despercebidas por aqueles que compõem tal ambiente.

Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. (DELEUZE, 1990, p. 157)

Todas estas linhas que nos passam são linhas de força, que estão presentes em todas as relações e passam por todos os ambientes de um dispositivo. Ao entrar em um dispositivo, nos situamos no meio de uma relação de poder/saber/subjetivação, da qual não podemos nos livrar.

Sabemos do poder vertical que transita e orienta nossos cursos de formação de professores, mas também acreditamos que tais poderes não são os únicos a transitar por tais espaços. Diante da possibilidade de adentrar um curso de licenciatura por suas bordas, defendemos a existência de vários tipos de educadores que um só, capazes de

lutar por seus interesses. Estamos explicitando, nos relatos mencionados neste texto, a multiplicidade do sujeito dentro/fora de um curso de licenciatura. Este dentro/fora que gera perigos para aqueles que tem coragem de transitar pelas margens de um sistema educacional. E um dos perigos, como tido anteriormente, é a própria visibilidade do sujeito. Perigoso é aquele que sabe subverter as linhas de poder que chegam até si. É preciso monitorar constantemente aqueles que não podem ser adestrados pelas regras que a maioria insiste em seguir sem ao menos concordar. Por conta disso,

Temos que deixar de descrever o poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos e objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o reconhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2011, p. 185).

Ou seja, as linhas de poder podem subjetivar a ponto de produzir disciplina, mas também tais linhas podem produzir a resistência. “As relações de poder são relações diferenciais que determinam singularidades (afetos).” (DELEUZE, 2005, p. 83). No que diz respeito ao conto de Kafka (1999) parece que tais linhas subjetivaram o macaco preso a ponto de ele admitir,

Pela primeira vez na vida estava sem saída; ao menos em linha reta ela não existia; em linha reta diante de mim estava o caixote, cada tábua firmemente ajustada à outra. [...] Até então eu tivera tantas vias de saída e agora nenhuma! Estava encalhado. Tivessem me pregado, minha liberdade não teria ficado menor. Por que isso? Escalavre a carne entre os dedos do pé que não vai achar o motivo. Comprima as coisas contra a barra da jaula até que ela o parta em dois que não vai achar o motivo. Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver. Caso permanecesse sempre colado à parede daquele caixote teria esticado as canelas sem remissão. Mas na firma Hagenback o lugar dos macacos é de encontro à parede do caixote - pois bem, por isso deixei de ser macaco. (KAFKA, 1999, p. 57).

Podemos encontrar na História de Kafka (1999) uma espécie de poder produtor. De fato, o poder produziu no macaco uma saída. Da mesma forma, no relato da professora, as práticas discentes foram colocadas em evidências e a partir da visibilidade/julgamento de determinada prática, outras saídas foram criadas. O grupo de alunos encontrou uma saída que não aquela que regia os manuais que o professor de Física impôs, mas tal saída criou outras linhas de força que geraram a eles certa

visibilidade. O visível coloca uma luz em tudo e todos. Assim, quando o olhar volta para si, todas as práticas são revistas, observadas, na busca por culpabilizar alguém pelo desvio ocorrido.

Aqueles alunos produziram uma saída a partir das linhas de força que agiam naquele momento. Podemos perguntar, quantas saídas eles tinham? Muitas, pois há várias entradas e saídas. Mas quando se produz uma saída. Quando se cria uma rota de fuga capaz de resistir a uma linha de força vertical, se transita nela. Mergulha-se neste espaço obscuro de conhecimento e estratégias que subvertem a própria aula e acreditamos que se aprende mais nestes instantes de luta do que em anos submersos em teorias educacionais.

Resistir parece ser um ato que se entrelaça com os poderes que agem sobre nossa vida cotidiana na busca por nos categorizar. Resistir é lutar contra leis que organizam um regime de verdade único dado à época histórica em que pertence.

Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração, que separam o indivíduo daquilo que produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (DREYFUS;RABINOW, 2010, p. 278).

Assim, lutar é buscar saídas que nos conduzam a espaços outros que não os já delineados, na busca de um caminho singular que proporcione um formar-se. Para Foucault (1985) formar é o ato de compor de um sujeito que cuide de si mesmo. Cuidar de si mesmo é cuidar das linhas de força que insistem em nos subjetivar.

Para cada poder há nele mesmo e no mesmo espaço uma chance de resistência. A resistência existe na medida em que inventa estratégias para enfrentar o poder. Portanto, para entender os mecanismos do poder é necessário compreender as estratégias existentes para driblar tal linhas de força. Assim, não se pode admitir um único modo de ver uma linha de poder que age na formação docente, pois independente das técnicas de poder que existam e passe por este dispositivo, sempre existirá alguma forma de subvertê-las.

Existe em um movimento de subjetivação algo que nos constrói, reduplica, molda, mas também liberta. Tal movimento pode ser reconhecido por meio das

diferenças em relação ao outro. É o surgimento de um si em devir.

Este movimento de subjetivação é o vergar a força, dobrar o forro do fora para criar um dentro tão infinito quando o fora, um dentro composto pela vontade do sujeito. Onde as práticas são explicadas a partir do próprio sujeito que decide qual poder é ideal para constituir um campo de saber. A subjetivação é um processo de auto afetação, “[...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si.” (DELEUZE, 2005, p. 108).

Para Foucault os gregos dobraram a força sem que ela deixasse de ser força e a relacionaram consigo mesma. Desta forma, eles inventaram o sujeito, mas como uma derivada, um produto da subjetivação (DELEUZE, 2005).

Foucault (1985) relata que o sujeito deve viver cuidando-se sem cessar. Narra também que esta vacância toma a forma de uma atividade múltipla que demanda que não se perca tempo, “[...] e que não se poupem de ‘formar-se’, ‘transformar-se’, ‘voltar a si’.” (FOUCAULT, 1985, p. 52).

Reiteramos que para Foucault (2010) o cuidado de si caracteriza um princípio de formação do sujeito, enquanto senhor de suas escolhas, durante toda a sua vida.

[...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados. (FOUCAULT, 2010, p. 80-81).

As táticas elucidadas pela professora e pelo macaco de Kafka (1999) nos mostram que o poder não se encontra apenas no professor que leciona determinada disciplina, ou nas leis que regimentam nossos cursos de licenciatura. Ele está em todo lugar. O poder é pura ação.

Para Deleuze (2005) Foucault acredita que o poder são relações de forças. Estas forças são antes que qualquer coisa uma ação, sempre uma ação, por conta disso é impossível dizer aonde elas se encontram, elas não são localizáveis, pois são pontos singulares que compõem uma rede de relações ainda não existentes. “O poder é local

porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso.” (DELEUZE, 2005, p. 36).

Para Foucault o poder não é essencialmente repressivo, ele se exerce antes de possuir e passa tanto pelos dominantes quando pelos dominados (DELEUZE, 2005). Sendo assim, o poder não está na instituição ou no professor, ou seja, naquele que, às vezes, passa a impressão de ter maior credibilidade naquele espaço. O poder se encontra nas relações existentes neste dispositivo, entre professor/aluno, aluno/aluno, instituição/professor, assim por diante.

O sujeito é formado por relações de força que o afetam, relações estas que produzem saberes específicos, dependendo do contexto em que está inserido. “[...] o exercício do poder aparece sempre como um afeto, como o poder da força de afetar outras forças (sua função) e o de ser afetada por outras forças (sua matéria).” (LEVY, 2011, p. 81).

Sendo assim, as forças que chegam a um sujeito são variadas, vem de todas as direções. De fato, dentro do dispositivo licenciatura em Matemática existem várias linhas de força, que o compõem, mas que também o atravessam. A cena da professora nos mostra uma linha de força que atravessa tanto ela como o próprio dispositivo aula, já que os outros alunos reclamaram das táticas usadas para realizar a avaliação.

Um curso de Licenciatura em Matemática é apenas um dos laboratórios das práticas de poder, tal qual o Panoptico de Bentham, uma máquina que cria e suscita uma relação de poder independente daquele que o exerce. “[...] enfim, que os detentos se encontrem presos em uma máquina de poder que eles mesmos são portadores.” (FOUCAULT, 2011, p. 191). Criamos panópticos que não precisam ser necessariamente os de Bentham, mas que também transformam licenciandos em máquinas de poder para um fim específico.

No episódio da professora foi criado um panóptico que não era material, ou seja, não existia uma torre no centro da aula capaz de fazer ver e ser vistos todos os corpos que compunham tal espaço. O panóptico da professora é de outra natureza. Os patinhos feios, como dito pela professora, ao tirarem uma nota maior que o restante da turma foram iluminados - panóptico que parte do princípio que tudo vê, contudo nada

entende -, e isso produziu uma nova técnica que precisa ser inibida a todo e qualquer custo, no entendimento daqueles que seguiram as regras explicitadas pelo professor.

Ao nos depararmos com práticas de resistência é preciso que nos indagemos sobre nossa própria disciplinarização. Sendo assim, a partir destes relatos, chegamos ao entendimento que, aos poucos, somos disciplinados para nos tornarmos portadores do próprio sistema do qual não acreditamos.

Foucault (2011) acredita que um bom recurso para o adestramento é a disciplina, pois ela fabrica indivíduos ao tomá-los ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. Ou seja, a disciplina produz a partir dos corpos que controla certas individualidades e faz isso com a intenção de construir um aparelho eficiente de formação. E isso se traduz de várias maneiras nos mais diversos ambientes.

Existem em um curso de licenciatura vários tipos de corpos, cada um desempenhando seu papel. Há corpo de professores, alunos, direção, coordenação, pais, entre outros. No entanto, tais corpos se tornam elementos que podem ser articulados com os outros. Nestes corpos, seus valores, suas vontades /ideias não são levados em conta. O que conta é o lugar que tal corpo ocupa/sua função e a boa ordem com que se operam estes deslocamentos. Basta que exista uma ordem, uma lei, para que um corpo se articule na busca incessante de cumpri-la. Não existe um corpo docente singular, mas sim, conjuntos de corpos que ao serem enquadrados cumprem sua função perante os desejos do estado. Logo, cada corpo cumpre o papel que foi designado a cumprir. Não é o que se quer. O corpo não tem vontade própria, cumprir a ordem é a forma que encontramos para que o farol que tudo vê aponte sua luz para outro ponto, ou seja, cumprir se apresenta como uma forma de se esconder.

E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne. A natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio, teve de renunciar às aulas e precisou ser internado num sanatório. Felizmente saiu logo de lá. Mas eu consumi muitos professores, alguns até ao mesmo tempo. Quando já havia me tornado seguro das minhas aptidões e o público acompanhava meus progressos, começou a luzir o meu futuro: contratei pessoalmente os professores, mandei-os sentar em cinco aposentos enfileirados e aprendi

com todos eles, simultaneamente, à medida que saltava de modo ininterrupto de um aposento a outro. (KAFKA, 1999, p. 58).

Disciplina-se a qualquer custo quando se quer uma saída. Aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a golpes de facas. Crava-se na própria carne as leis que devem ser seguidas. Uma determinada disciplina de um curso “[...] se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino.” (FOUCAULT, 2011, p. 159).

As práticas utilizadas no ensino de um determinado componente curricular disciplinam tanto aluno como professor. Assim, aos poucos nos tornamos corpos disciplinadores e disciplinados e “[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente”. (FOUCAULT, 2011, p. 147). Tudo é corpo. O corpo do professor se tornou um corpo dócil, um corpo que se fabrica, manipula-se e treina-se para determinados fins. A disciplina produz uma arte que forma um corpo docente, que o torna obediente e útil para o sistema. Ela define como se pode ter poder sobre o corpo dos outros, para que além do que fazer o que se quer, se opere quando e como se quer, por meio das técnicas, segundo sua rapidez e eficiência. (FOUCAULT, 2011).

Voltemos ao conto de Kafka (1999), para dar visibilidade em como a disciplina formou certo tipo de macaco/humano. Observemos como a disciplina consegue se articular e formar algo que tenha corpo de macaco e atitudes humanas.

Se abranjo com olhar minha evolução e minha meta até agora, nem me queixo nem me vejo satisfeito. As mãos nos bolsos das calças, a garrafa de vinho em cima da mesa, estou metade deitado, metade sentado na cadeira de balanço e olho pela janela. Se vem uma visita, eu a recebo como convém. Meu empresário está sentado na ante-sala; se toco a campainha ele vem e ouve o que tenho a dizer, à noite quase sempre há representação e tenho sucessos com certezas difíceis de superar. Se chego em casa tarde da noite, vindo de banquetes, sociedades científicas, reuniões agradáveis, está me esperando uma pequena chimpanzé semi-amestrada e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos. Durante o dia não quero vê-la; pois ela tem no olhar a loucura do perturbado animal amestrado; isso só eu reconheço e não consigo suportá-lo. (KAFKA, 1999, p. 58).

No entanto, reiteramos que por mais que a disciplina forme um tipo de indivíduo. Algo sempre escapa da própria disciplina. Nem que seja pelo menos esse

olhar que em alguns momentos não queremos ver em nós mesmos, um olhar da loucura que nos percorre e ao reconhecermos, não o conseguimos suportar. E há vários destes olhares nas entrelinhas do relato da professora..

O olhar dos alunos que cumpriram as ordens sugeridas pelo professor sem acreditar nelas, pois as ordens foram sugeridas, não impostas. Afinal, em nenhum momento no relato da professora foi proibida a prática desenvolvida pelos alunos. As linhas de força não são impositivas por excelência, mas elas têm o poder de afetar. Afinal, sempre caímos na armadilha de culpabilizar o outro. Por exemplo, quem é mais culpado: o juiz que dá a sentença de morte ou o carcereiro que irá matar alguém? O governo que cria a lei que massacra as atividades docentes ou o professor que a cumpre, pois seu corpo já foi disciplinado para isso?

Não cairemos na emboscada do certo/errado. Tudo nada mais é um grande jogo de xadrez. Cada um sabe exatamente a regra que cumpre no território escolar. Resta saber quem é a peça e quem é o jogador do jogo que a educação faz. É em momentos de formação que o movimento da educação acontece. Lá observamos claramente o jogo se formando. Cada um com um papel bem definido. Mas todos com um só objetivo: proteger o rei. Que embora não seja a mais poderosa peça deste jogo, se articula a ponto de todas as outras existirem apenas para defendê-lo. Ser soberano. Toda uma hierarquia que deve ser definida e seguida. Afinal, são as estratégias que definirão o jogo.

Tudo que foi explicitado nos leva a pensar qual é nosso papel enquanto professores neste jogo de xadrez que a educação se dá? Uma coisa é fato, não somos os reis. Mas será que somos os peões? Será que somos as peças mais fracas deste tabuleiro, usados apenas para o sacrifício das outras peças ou mandados diariamente para a escola para a morte contra as linhas inimigas do próprio estado? Ou será que ainda não sabemos, mas somos os cavalos deste jogo, peças extremamente poderosas capazes até de destruir tal jogo?

Enfim, não importa quem somos ou o que somos nos mais diversos espaços que adentramos. Mas sim, que relações conseguimos produzir com tais ambientes. A professora de matemática nos evidencia que é possível produzir poder quando se é atingida por normas verticais. Usa-se de táticas para driblar situações que não se resolvem em um estalo de momento. O que foi evidenciado neste texto nada mais é que

táticas de alunos que desejavam se tornar docentes. Resistências discentes, que embora não melhorem a educação sugerem movimentos de criação que subvertem uma ordem de formação.

Desta forma, problematizar a formação do professor de matemática é pensar nas marcas que ajudam a compor a construção do sujeito professor. Esta formação docente pensada pela filosofia da diferença, onde não entra em questão o que é certo/errado, mas sim a discussão em torno do que acontece no interior do curso de graduação e as formas com que os que nele estão envolvidos podem escolher caminhos distintos dentro de um mesmo dispositivo.

É certo que uma das partes deste processo recai na relação teoria/prática que fundamentam estes cursos. Gallo (2010) ao discutir a filosofia da diferença, sobre o viés da teoria e da prática apropria-se das concepções de Deleuze e Guatarri e pensa a educação em duas dimensões: a maior e menor.

[...] penso podermos ver como “educação maior” os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos políticos-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares. [...] Por outro lado, podemos ver como “educação menor” o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos, um trabalho que pode colocar à margem de um projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação. (GALLO, 2010, p. 61).

Para esse autor, a educação deveria ser vista no âmbito da educação menor, onde as coisas acontecem no dia-a-dia, saberes e práticas são produzidas, usadas, descartadas, reproduzidas, sem que produzam qualquer tipo de totalização. A educação maior é uma questão burocrática, totalizadora, e com uma rigidez pétrea, que provoca processos subjetivações massificantes.

Esta discussão nos leva a uma crítica da educação moderna, que pensa no processo educativo no âmbito da educação maior, onde sugere que as práticas dos processos de subjetivações acontecem a todos de forma igual, o que estamos pensando quando nos referimos a esta educação menor, são nas possibilidades de processos educativos singulares.

Para Gallo (2010), em uma educação menor, teoria e prática se entrelaçam sem produzir totalizações. O professor é tanto teórico como prático, que está a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade do momento. Mas os estudantes também são voz ativa, são sujeitos de produção das relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder existentes na instituição.

Pensar a formação docente a partir das considerações acima é pensar em uma formação atenta ao que acontece na sala de aula de um curso de formação e que não está descrita no planejamento ou cronograma do curso. Uma formação que vale para aquele momento, que não acontecerá novamente com aquela turma e que não pode ser repetida. [...] é evidente que experiências de formação podem ser capturadas, modelizadas, totalizadas. Mas corre-se o risco de [...] perder a liberdade do “horizonte de eventos” e passar a ditar cânones de atuação. (GALLO, 2010, p. 61)

Ao pensar a teoria/prática como uma das partes da construção do profissional docente, não se pode deixar de considerar a “experiência” como uma forma de enfrentamento desta relação dicotômica. Clareto e Oliveira (2010) ao apresentar as diferentes definições da experiência relatam que esta pode ser vista de diferentes formas, por experimento controlado ou controlável, como algo que se adquire com o tempo, como vivências cotidianas, como a prática de algo, como momentos vividos, como algo que se dá no exterior do sujeito.

Assim, as autoras citadas acreditam que a experiência é compreendida como algo que o sujeito detém. Desse modo, a experiência passa a ser uma apropriação de um sujeito, na medida em que esse se relaciona com um saber já constituído. Para elas, os processos de subjetivação que aqui tomam lugar moldam um sujeito que na sua interioridade, lança-se a exterioridade do mundo como experimentador desse mundo. É pela experiência enquanto experimento que o sujeito da experiência se constitui: interioridade regida pela razão. É pela razão que o sujeito conhece o mundo experimentado.

Ao explicitar o conceito de experiência, Clareto; Oliveira (2010) nos conduzem a pensar a experiência a partir da ideia de dobra de Deleuze.

A experiência acontece no e com o corpo. Um corpo que mergulha na experiência e é por ela derrubado, arrebatado. O sujeito-da-experiência não possui experiência, não faz a experiência, não é a experiência. Ele, ao

contrário, se dissolve de si na experiência. Ele é a dobra da experiência. Dentro e fora. Superfície. (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Deleuze vê a dobra como um movimento de mudança constante, onde as relações, acontecimentos e conhecimentos são construídos e desconstruídos. Onde a experiência produz conhecimentos, que podem ser mudados a partir da produção de outra experiência. Para Deleuze (2007, p. 22 apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 83) “Dobrar-desdobrar já não significa, simplesmente, tender e distender, contrair e relaxar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir”.

Para Clareto; Oliveira (2010) pensar a formação do professor na dimensão da dobra é pensar em uma formação que não se dá de forma evidente, plausível e previsível. É propor a formação como uma obra aberta e inacabada. Uma obra que se forma na resistência daquilo que já está instituída como natural no processo formativo.

Acreditar que a formação docente não é previsível é rejeitar um olhar estrutural para esta formação. É acreditar que a formação docente não é constituída de forma linear. É supor que dentro do curso de formação possam existir rotas onde os alunos podem decidir mudar os rumos, quando os convier.

Por fim, terminaremos a maneira de Kafka (1999). Assim, seja como for, no conjunto, nós alcançamos o que queríamos alcançar. No mais não queremos nenhum julgamento dos homens, queremos apenas difundir conhecimentos; o que fizemos aqui é tão somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentamos um relatório. Um relatório das linhas de força que criam sujeitos, mas que ao mesmo tempo também criam resistências no interior da máquina Licenciatura em Matemática.

Referências

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Conversações**. Editora 34, 2008.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Graal, 1985.

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, v. 3, 2010.

FOUCAULT, Michel; RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Vozes, 2011.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2010.

LEVY, Tatiana S. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Civilização Brasileira, 2011.

KAFKA, Franz. Um médico rural. In: _____. **Um relatório para uma academia: pequenas narrativas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 59-72

TÁRTARO, Tássia Ferreira. **Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática**. 2016. 178 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2016.