

> De Woolf a Lispector: dissoluções e transscritas de um rio-educar

> From Woolf to Lispector: dissolutions and transwritings
of a river-educating

por Ademilson Filocreão Veiga

Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela UFPA. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA), bolsista CAPES, sob a orientação da Profa. Dra. Gilcilene Dias da Costa. Integrante do Grupo de Pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq/UFPA) E-mail: filocreaoademilson@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2069-1622>.

por Gilcilene Dias da Costa

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Docente Associado III da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Faculdade de Linguagem. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e do Programa de Pós-graduação de Doutorado em Educação em Rede da Amazônia (PGEDA/EDUCANORTE). Líder do Grupo de Pesquisa ANARKHOS – Micropolíticas, Arte-Performance e Experimentações Literárias na Educação (CNPq/UFPA). E-mail: gilcilene@ufpa.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7156-5610>.

Resumo

O presente artigo intenta, por meio das obras *Orlando*, de Virgínia Woolf, e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, traçar movimentos de um devir-escrita na educação, através das suscitações poéticas presentes em tais obras. Esses devires percorrem uma transscrita que busca criar conexões e dissoluções entre as autoras, a fim de que, no colidir de suas linguagens, possa-se pensar em uma educação desenvolvida por transcrições da Diferença, criando linhas de fuga por uma transscrita da educação. Para tanto, alguns autores intercedem nesse percurso; dentre eles Deleuze e Guattari (1995) e Tadeu, Corazza e Zordan (2004). Propomos, assim, instigações ao pensamento educacional por meio das literaturas claricianas e woolfianas, ao encontro de potências e multiplicidades.

Palavras-chave: Transscrita. Educação. Transcrições.

Abstract

This article intends, through the works of Virgínia Woolf (*Orlando*) and Clarice Lispector (*The hour of the star*), to trace movements of a becoming-writing in education by the poetic arousals present in such works. These becomings run through a transwriting that seeks to create connections and dissolutions between the authors, so that, in the collision of their languages, one can think of an education developed by transcreations of Difference, creating escape lines through a transwriting of education. To do so, some authors intercede along the way, such as Deleuze & Guattari (1995) and Tadeu, Corazza & Zordan (2004). We propose, therefore, instigations to the educational thinking through the literature of Clarice and Woolf, in order to meet other strengths and multiplicities.

Keywords: Transwriting. Education. Transcreations.

> Artigo recebido em 26.01.2022 e aceito em 20.05.2022.

1. Gotejamentos

As linhas deste artigo movimentam-se entre Virgínia Woolf e Clarice Lispector. A saber, pelas obras *Orlando*, de Woolf, e *A hora da estrela*, de Lispector. Apresenta-se o conceito de *transescrita* como ideia-força, como rachaduras potentes, múltiplas e singulares, advindas das colisões entre os textos de Woolf e Lispector. Nessas rotas e colisões, a *transescrita* surge como um conceito experimental, no transe de escritas que se encontram e, aliançadas, criam e pensam e estranham em seus atravessamentos, por fora dos domínios a elas impostos, no puro trânsito de um devir-escrita em fluxos de criação. Uma *transescrita*, portanto, que se relaciona com outra. Que circunda, transversaliza e contamina-se da outra. Que experimenta o transe, invade-a, contagia. Que no transe encontra a diferença, ascende a devires múltiplos, desacomoda nossos sentidos e pensares, movimenta linhas rizomáticas na literatura e na educação.

O conceito de *transescrita* se avizinha a Prado como uma "modalidade de escrita híbrida que busca criar intercessões/aproximações"¹, e a Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan como uma espécie de transe em que se experimenta o caos da escrita, como limiar de morte e nascimentos múltiplos.

Na medida em que se deixa atravessar pela estranheza de um elemento extrínseco que o leva a experimentar o caos, o transe implica numa espécie de afirmação da morte. [...] Provoca a ultrapassagem de limiares e cujo propósito é aumentar a vontade de potência².

A *transescrita* traz à tona as forças circulantes da linguagem — linhas vibrantes e pensantes ao encontro daquilo que não espera e desespera o pensar, movimenta-o em crise e, assim, leva-o a criar também o inesperado, também algo que o mobiliza para fora e para além de uma imagem, de um pensamento. Na *transescrita*, rachamos devires de possibilidades de criações de linguagens que nos assaltam, que nos fazem sentir indefesos perante aquilo que engendrávamos.

Os textos woolfianos e claricianos esbarram-se um com o outro, em movimentos de colisão que revelam e ocultam fragmentos de pensamento. Estes, por sua vez, contagiam nossos pensares na educação, os quais queremos mobilizar, neste artigo, por meio do conceito de *transcrição*.³ Haroldo de Campos defende que, ao traduzir uma obra poética, o tradutor liberta a língua

¹ Rafael Lovisi Prado, *Transescritas: fluxos entre o poético e o filosófico*, 2017, p. 7

² Tomaz Tadeu, Sandra Corazza e Paola Zordan, *Linhas de escrita*, 2004, p. 27

³ Conceito baseado em Haroldo de Campos, *Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora*, 2011, s/p, e em Sandra Corazza, *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*, 2020, s/p.

aprisionada. Ou seja, não se trata apenas de lançar o olhar sobre o sentido aparente das palavras, mas também de libertar a intimidade do poema, sua linguagem intrínseca que transborda para fora da própria língua. Não se trata, então, de simplesmente reproduzir a obra em sua tradução, mas de vibrá-la pelos traços intensivos e criativos do tradutor sobre a obra.

Transcrição — aqui, aliada ao conceito de *transscrita* —, é mais do que *libertar* sentidos nos domínios da linguagem; é liberar desejos, experimentar travessias, abrir-se aos abismos do devir-escrita e da criação. Nos devires desse transcrever com Woolf e Lispector, os traçados singulares dessas aproximações possibilitam entrelaçamentos entre o filosófico, o literário e o educacional por meio de transcrições múltiplas do devir-escrita.

Traços intensivos e criativos é o que queremos movimentar, com esse trabalho, na transscrita da educação. Para isso, passamos com a escrita delirante de Woolf e Lispector pelo pensar educacional como lianas. Lianas, essas plantas rasteiras, retorcidas, um tanto quanto indesejáveis e curvadas nos galhos das árvores, que transcriam o solo e enfrentam o perigo de serem invasoras em suas movimentações.

Entende-se o transcriar, por meio do colidir das obras das autoras, como uma torção ao conceito original, aqui provocado pela obra deleuziana e guattariana, com isso intentando criar transscritas na educação, abrindo passagem ao que antes estava impedido de reverberar. Por essa perspectiva, é pelo meio que a diferença desliza, escapando das determinações molares e perfurando espaços e ideias para se movimentar. Diferença, esta, que aqui segue pela via deleuziana da criação, segundo a obra *Diferença e Repetição* (2018), e que passa pela literatura como seu espaço para movimentá-la em suas potências. Diferença cuja noção permite gestar processos de criação do novo, processos de fluxos, movimentos, intensidades, conexões ou relações entremeadas com a literatura, a filosofia da diferença e a educação.

O que entra em transe aqui, num primeiro instante, é a linguagem. Por meio da literatura de Lispector e Woolf, realizamos andanças por suas imagens de dissolução, movimentos-ondas, movimentos-rios de transscrituras que nos desaguam a pensar em transcrições na educação. As provocações de Woolf e Lispector fazem germinar platôs ao comporem os rizomas-questões desse ensaio: O que transcria a educação nos desvios da literatura? Quais provocações as imagens poéticas suscitadas pela palavra literária transscrita de Lispector e

Woolf disparam no pensamento educacional? O que pode o devir-escrita de Woolf e Lispector na educação?

Tais transscritas insurgem para germinarem pensamentos outros na educação. Por meio deles, pululam múltiplas paisagens existenciais no encontro com o pensamento da diferença; paisagens existenciais outras, de um povo por vir e suas singularidades, em uma “operação transversal, que conecta devires minoritários”⁴. E o que liberam? Atos. Movimentos. Deslizares. Aberturas. O cruzamento de forças de transcrição, dos movimentos das linhas rizomáticas da literatura e da educação, em gotejamentos fugitivos, desvios e dissoluções.

2. Transscrituras vagantes de Woolf e Lispector

Em *Orlando*, Virgínia Woolf propõe que o coração de seu ser biografado fique à deriva. Não é um pairar aleatório: é uma flutuação incerta que o locomove de todas as certezas em que estava imerso.

Vagueando aqui e ali, se apaixonando, se juntando. É verdade que estão muito menos presas a formalidades e convenções do que nós. Palavras aristocráticas se juntam com plebeias. Palavras inglesas desposam palavras francesas, palavras alemãs, palavras índias, palavras negras, se tiverem desejo⁵.

Como romancista, o coração de Virgínia Woolf estava de tal forma à deriva que vagueava ao pleno desejo. Então, é preciso amarrar o coração à deriva. Como no excerto acima, palavras inglesas juntavam-se às francesas, palavras plebeias às aristocráticas, entre outras. Esse *algo* que Woolf descreve em *Orlando* — algo que a colocasse à deriva — era, assim, tais palavras soltas de convenções, perambulando ao sereno de um romance ou de um ensaio. Mas seu vaguear não se compunha apenas de apaixonamentos. A vagante linguagem woolfiana corria o risco de se encontrar com inimigos; de, em sua soltura, as palavras separarem-se umas das outras; de escolherem o desalinho das incertezas.

Sem dúvida, gostam que pensemos e gostam que sintamos antes de usá-las; mas também gostam que paremos, que fiquemos inconscientes. Nossa inconsciência é a privacidade delas; nossa escuridão é a luz delas... Dá-se aquela pausa, desce-se aquele véu de escuridão, para que as palavras se sintam tentadas a se unir num daqueles casamentos rápidos que geram imagens perfeitas e criam uma beleza imorredoura. Mas não — nada disso

⁴ Liliana da Escóssia, Virgínia Kastrup e Eduardo Passos, *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, 2015, p. 28.

⁵ *Idem*, *A arte do romance*, 2018, p.111.

vai acontecer hoje à noite. As danadinhas estão bravas, malcriadas, desobedientes, emburradas. O que elas estão resmungando?⁶

Estar à deriva também é alcançar o inconsciente de si e, por sua vez, o inconsciente das palavras, aquele lugar onde elas não apenas significam ou indicam, mas onde elas pensam. Estar nessa deriva, a qual Woolf refere-se no trecho acima, é deixar vir à tona o momento em que as palavras não querem mais ser elas mesmas e, portanto, esbravejam-se, desobedecem às mãos e ao pensamento da romancista, resmungam-lhe contravenções. Estar inconsciente, nesse sentido, é estar livre, ainda que por um instante, de uma condição, de uma investidura.

Em *A hora da estrela*, Clarice Lispector (por meio do narrador Rodrigo SM) afirma que “pensar é um ato. Sentir é um fato. Os dois juntos — sou eu que escrevo o que estou escrevendo”⁷. Aqui também se nota uma escrita que se realiza em movimento — movimento, este, que permite uma descoberta de si à medida que se faz. Transcrições do viver que, à deriva, realizam travessias para mergulhar na diferença e em suas multiplicidades.

“Como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo”⁸. Em meio ao pensar e sentir com as palavras, Clarice Lispector não sabia o *como* ou o *porquê*. Não sabia e nem seguia os passos para uma escrita, mas, ao encarar o papel em branco, sabia que precisava escrever. A necessidade da escrita era uma necessidade do Eu: concomitantemente, buscava as palavras para buscar a si, como quando ela confessa: “É que escrevo ao correr da máquina e, quando vejo, revelei certa parte minha”⁹. Revelar, fazer aparecer por meio da linguagem não somente a superfície límpida e calma das águas, mas as palavras à deriva, trazendo à tona o inconfessável rumor de nossas inquietudes.

A linguagem real não é um conjunto de signos independentes, uniforme e liso, em que as coisas viriam refletir-se como num espelho, para aí enunciar, uma a uma, sua verdade singular. É antes coisa opaca, misteriosa, cerrada sobre si mesma, massa fragmentada e ponto por ponto enigmática, que se mistura aqui e ali com as figuras do mundo e se imbrica com elas¹⁰.

⁶ *Ibidem*, p. 112.

⁷ Clarice Lispector, *A hora da estrela*, 1998, p. 11.

⁸ *Idem*, *Crônicas sobre a escrita*, 2015, p. 13.

⁹ *Ibidem*, p. 59.

¹⁰ Michel Foucault, *As palavras e as coisas*, 1999, p. 51

A linguagem, para Foucault, é opaca e misteriosa, e não deixa de se mesclar com nossas vivências. Aqui, há a transcrita de uma linguagem em dúvida; uma linguagem à deriva que, como o gelo que derrete sobre a página de um livro, dissolve as escritas, tornando-as borradas, incertas, em uma dissolução que também invade e desagrega o educar. As ondas dessa dissolução trazem à tona o enfrentamento e a resistência de irromper, de se infiltrar no grande rio da educação.

“Caminhos que se enroscam para cá e para lá — rios que correm, ventos que se cruzam [...] vivendo, respirando e a ponto de irromper — toda a torrente que se derrama fluindo, nada definitivo e congelado como costuma acontecer”¹¹. A linguagem em transe se descongela e flui com o movimento das águas. Assim é o pensamento: nada definitivo e congelado. Não se trata de uma rocha perfeitamente constituída que se joga do pico de uma montanha até o chão, assim chegando ao seu fim, ao seu objetivo. Há, portanto, uma outra perspectiva, e a esta imagem é que estaremos imbuídos ao longo de todo o ensaio: o pensamento é uma rocha firme mas maleável, não tão circular assim, que ao invés de seguir um caminho em linha reta, se desdobra num trajeto que vai e vem, se inclina, volta, continua, se move, para e volta a se mover. Lançamos juntos uma rocha que cai no rio — um rio opaco, enigmático, um igarapé de nossas vidas. No trajeto, a rocha molecular se coloca à deriva, transcribando-se em dissolução. É mais um desafio para quem a lançou, pois agora não temos o trajeto sólido da estrada. Temos o rio à nossa frente — líquido e imprevisível.

3. Dissoluções para um educar com a diferença

Larrosa diz que é preciso falar contra as palavras. “Pensar contra sua própria língua [...] combater a linguagem automática e automatizada do que nos faz dizer e do que nos faz pensar”¹². Bem como a linguagem, pensar em uma educação transcrita pela fluidez é ir contra a maré das estruturas que represam suas águas. É, muitas vezes, tramar linhas de fuga com a diferença em educações de portas únicas, de janelas cerradas; é, ainda assim, injetar nesses lugares pequenas dissoluções, gotas a se infiltrarem pelas frestas.

¹¹ Virgínia Woolf, 1936 apud Herbert Marder, *Virgínia Woolf: a medida da vida*, 2011, p. 305-306.

¹² Jorge Larrosa, *Tremores: escritos sobre a experiência*, 2017, p. 84-85.

Dessa maneira, indagar-se gera uma necessidade, uma fome. “O jeito é começar de repente assim como eu me lanço de repente na água gélida do mar, modo de enfrentar com uma coragem suicida o intenso frio”¹³. Lançando-se sobre o rio, Macabéa se infiltra nos fluidos movimentos da água. Entremeada àquelas águas, ela é parte do rio, ela devém a água, devém o rio — confrontando a própria feitura das águas e tornando múltipla sua composição.

Nessa perspectiva, a diferença se infiltra nos interstícios do corpo da educação. Lançando-se nas águas, Macabéa e sua diferença se insinuam nas estruturas da escola, e sua água se espalha, molecular, inter cruzando-se às molaridades educacionais — força de confronto, tal qual a imagem das águas ordenadas, calmas, que a distância dizem: estou longe dali, daquela areia. Na profundidade de sua calmaria, as águas tramam rebeliões que as impulsionam; tais tramas levam à cheia das águas e, finalmente, estas encontram as areias antes impossíveis.

Sem o movimento das ondas a impulsioná-las, as águas não cobririam a praia no período de cheia. Da mesma forma necessitamos, nos movimentos de transcrição na educação, desses instantes de deslocamento, de desacomodação, para que os espaços da escola, antes compartimentados, divididos e determinados — tal qual o âmbito seguro da areia e o âmbito misterioso da água numa praia —, sejam ocupados por outros fluidos. Transcriar a educação requer a indocilidade da água que invade a areia durante a cheia.

Como um rio, que se movimenta às vezes em fúria, mas que produz movimentos; é assim a suposta rebeldia, o enfrentamento de não querer, não preferir, não aceitar aquilo que nos violenta. Orlando, ao longo de mais de duzentos anos de vida, traz consigo um poema intitulado *O carvalho*. Poema este que se transescreve sob várias emoções, em diferentes lugares e pelas margens da folha, sem direção, sem pudor de misturar palavras e linguagens. A folha em branco é o seu movimento-onda. As margens do rio se realizam nas margens da página; nelas, ele tece uma costura pela margem. Sua escrita abeirada é fluidez que desterritorializa a página já ocupada.

Ela não possuía tinta e somente um pouco de papel. Mas, tendo produzido tinta com bagas silvestres e vinho, encontrou algumas margens e espaços em branco no manuscrito de “O carvalho” e conseguiu, usando abreviações, descrever a paisagem num longo poema em versos livres,

¹³ Clarice Lispector, *Op. Cit.*, 1998, p. 24.

sustentando um diálogo sucinto consigo própria sobre aquela beleza e a verdade¹⁴.

Produz a própria tinta, por meio das bagas silvestres e do vinho, e, no manuscrito, a verdade é alcançada por meio de versos livres nos espaços em branco. Sem tinta, sem espaço, até mesmo sem língua: Orlando se expressa. No escrever de suas sensações, de seus conflitos e sentimentos, jorra seu impossível e sua diferença para fora de uma língua, de uma literatura, de uma página.

Orlando escreve um “texto nômade”¹⁵, que em sua própria feitura não tem um lugar. A escrita se transforma em perigo: quando as palavras não têm um caminho certo, elas estão livres para ser o que quiserem, estão suscetíveis a confrontar as próprias verdades de sua composição. Nesse percurso, podemos expressar sensações que não esperávamos — que sentíamos sem denominar até o ato da escrita.

Enquanto isso, começou a folhear, a absorver-se, a saltar trechos, pensando ao ler quão pouco mudara ao longo de todos aqueles anos. Tinha sido um rapaz melancólico, apaixonado pela morte, como costumam ser os rapazes; depois, fora amorosa e exuberante; mais tarde, álcere e satírica; às vezes havia tentado a prosa, outras vezes o drama. Entretanto, no curso de todas essas mudanças, ela havia permanecido, assim refletiu, fundamentalmente a mesma¹⁶.

A leitura de Orlando acontece igualmente ao seu estado de ser: fluido. O ato salta na palavra, absorve-a, transmuta o poema em vivência e a vivência em poema. Dessa maneira, “toda escrita, disse ela, nada mais é que pôr as palavras nas costas do ritmo”¹⁷. A palavra que sobe nas costas do ritmo é uma palavra desgovernada e transcrita. E qual é o ritmo? Ele é complexo e múltiplo, assim como a palavra. Palavra que, para Orlando, gera lembranças de sua própria escrita: a palavra volta ao seu passado, reflete sobre ele, transcria o presente e vê o futuro de forma incerta, em que outras palavras flutuam em busca de serem fígadas.

Ela o tinha carregado consigo durante tantos anos e em circunstâncias tão perigosas que muitas das páginas se encontravam manchadas e outras rasgadas, enquanto a falta de papel para escrever quando estivera com os ciganos a havia obrigado a utilizar as margens e riscar tantos versos que o manuscrito se assemelhava a um cerzido feito com grande zelo. Voltou para a primeira página e leu a data, 1586, escrita na caligrafia de menino. Vinha trabalhando nele fazia quase trezentos anos¹⁸.

¹⁴ Virgínia Woolf, *Op. Cit.*, 2014, p. 132.

¹⁵ Sandra Corazza, *Op. Cit.*, 2020, p. 16.

¹⁶ Virgínia Woolf, *Op. Cit.*, 2014, p. 194.

¹⁷ Herbert Marder, *Op. Cit.*, 2011, p. 30.

¹⁸ Virgínia Woolf, *Op. Cit.*, 2014, p. 194.

Assim, Orlando transescreve ao se inclinar sobre a margem, ao se sujar, ao se rasgar durante um processo de criação de mais de três séculos. Em tal processo, está vulnerável, à mercê de faltas, de vazios e de pesos que se desorientam no espaço das páginas do poema. Também margeando-se, confundindo-se, atravessando-se com o outro, podemos, pelas dissoluções, entremear escritas na educação que não somente umedeçam suas páginas, desterritorializando as palavras, como também se misturando a estas para, como Orlando, compor uma escola de vibrações múltiplas, polifônicas.

Por ser ignorante era obrigada na datilografia a copiar lentamente letra por letra — a tia é que lhe dera um curso ralo de como bater à máquina. [...] Embora, ao que parece, não aprovasse na linguagem duas consoantes juntas e copiava a letra linda e redonda do amado chefe a palavra “designar” de modo como em língua falada diria: “desiguinar”¹⁹.

Macabéa realiza movimentos a partir de uma aparente ignorância que incomoda. Chama-nos a atenção que, no ato de datilografar, Macabéa estranha o que escreve; o que aos outros parece burrice, para nós é um momento de desacomodação da palavra. Ela age sobre tal palavra e reflete sobre a disparidade entre o que se diz e o que se escreve. “Criar uma língua nova dentro da própria língua, implica subverter a sintaxe, colocar a língua em desequilíbrio, fazê-la hesitar, gaguejar”²⁰. O gaguejo a que se refere Tadeu é incômodo, pois é um elemento subversivo que traz à tona não somente o pensamento acerca das palavras que dizemos, mas a própria palavra pensante — diante dela, hesitamos, pois somos pegos de assalto.

Deparamo-nos, tantas vezes, com expressões de cunho machista, racista, lgbtfóbico, que as levamos adiante sem perceber. Pode ser que essas palavras que levamos adiante sejam parte de uma estrutura hegemônica, um endurecido bloco de gelo, e que pensar a respeito leve a uma fissura de resistência. Assim também é a educação: mais do que o seu *o quê*, quem é ela? Quem a fez até hoje? Quem pode fazê-la ainda? Essa educação, que estamos levando adiante, é simplesmente a água seguindo seu curso ou é um movimento de resistência, um bater teimoso na pedra até destituí-la de sua forma endurecida?

Por mais que vasculhasse a linguagem, as palavras lhe faltavam. Queria outra paisagem, outro idioma. O inglês era demasiado franco, demasiado cândido, demasiado meloso para ser usado com Sasha. Porque, em tudo que ela dizia, por mais aberta e voluptuosa que parecesse, sempre havia algo oculto; em tudo que fazia, por mais ousado, sempre havia algo escondido. Da mesma maneira que a chama verde parece oculta na

¹⁹ Clarice Lispector, *Op. Cit.*, 1998, p. 15.

²⁰ Tomaz Tadeu, “Tinha horror a tudo que apequenava.”, 2014, p. 19.

esmeralda, ou o sol aprisionado numa colina, a limpidez estava só do lado de fora; por dentro era uma labareda errante²¹.

A educação que se deseja é aquela que busca uma outra linguagem, uma outra paisagem — pois algo falta, algo escapa das mãos dessa linguagem. É aquela que não está satisfeita com o que está aparente — atenta-se ao oculto, àquilo que se esconde, como um fogo parece estar encoberto no brilho de uma esmeralda. É aquela que percebe que a limpidez está apenas do lado de fora e que, por dentro, impetuosidades se agigantam com intenso ardor.

A vida não é uma série de óculos que, arrumados simetricamente, brilham; a vida é um halo luminoso, um envoltório semitransparente que do começo ao fim da consciência nos cerca. Não é missão do romancista transmitir esse espírito variável, desconhecido e incircunscrito, seja qual for a aberração ou a complexidade que ele possa apresentar, com o mínimo de mistura possível do que lhe é alheio e externo?²²

A vida, como as dissoluções que circundaram toda a escrita de Virgínia Woolf, reverbera em sua linguagem literária de modo variável e desconhecido, de modo incircunscrito e provocador, como a água que, ao chegar à beira da praia, destrói os castelos de areia com os quais nos fazemos. Aí, então, é que nos deparamos com a areia molhada, a matéria em estado primitivo a que demos uma forma frágil e conhecida. Com essa areia em nossas mãos, chegamos à palavra, à linguagem, que também pegamos e, em vez de fazermos castelos, sentimos sua textura, sua aspereza, seu escape, sua característica intensamente humana de ser demolida e voltar ao infinitivo. A vida para não ser vista com óculos simétricos.

O rio tem uma porção de fogo em si mesmo; labareda errante que propõe um “currículo-Mar, pois é fluência pura, nada representa, não fixa lugares, não disciplina, mas engendra-se e percorre-se, faz fugir os sujeitos e os objetos”²³. Pensemos em um currículo-rio: currículo que é fartura, alimento, resistência. Um currículo-rio que tem momentos de quietude, de revolta, de acomodação, de atenção, de perplexidade. Um currículo-rio com assombrações. Uma viagem por um currículo-rio que deságua em corpos de diferença na educação — corpos fluidos e indomáveis na correnteza escolar. Um currículo-rio com um professor molecular — também artista, urso, palhaço, criança.

“O que ocorre é uma emissão de partículas, que entram em vizinhança com moléculas compostas, e que produzem um professor-criança, um educador-lobo,

²¹ Virgínia Woolf, *Op. Cit.*, 2014, p. 65.

²² *Idem*, *Mulheres e ficção*, 2019, p. 25.

²³ Sandra Corazza, “O que Deleuzé quer da educação?”, 2014, p. 45.

um pedagogo-cantor, um artista-educador moleculares”²⁴. As partículas que este emite, desgrudadas da forma dura única, são aquelas partidas perante a movimentação do professor. O corpo que se agita também se destrói e se recompõe, se transescreve.

O rio estava coalhado de blocos de gelo. Alguns tão largos quanto um campo de boliche e tão altos quanto uma casa, outros não maiores que o chapéu de um homem, porém quase todos fantásticamente retorcidos. Ora surgia um comboio de blocos afundando tudo à sua frente. Ora, fazendo redemoinhos e girando como uma serpente torturada, o rio dava a impressão de se atirar por entre os fragmentos e jogá-los de uma margem para a outra, de modo que era possível ouvi-los se chocando com os embarcadouros e pilares²⁵.

No descongelamento do Tâmis, surgem os blocos que constituíam o grande bloco. Retorcidos, prestes a afundar, em redemoinhos insistentes, chocando-se com outras partículas. É preciso dissolver os blocos de gelo. Descongelar a escola como a entendemos, sobretudo a escola pública. Transescrivê-la pelas forças que escapam, por momentos de degelo em que há perda de rigidez, em que as certezas nas quais a escola foi colocada se deslocam, se partem. As formas soltam-se do todo e se fragmentam em muitas outras. A educação é pensada por suas conexões.

O que se diz é que a escola pública é lugar precário, onde ninguém quer estudar, de ensino frágil e alunos difíceis. Descongelar esse estereótipo é entender a escola pública como lugar de possibilidade e resistência, em que, sim, existem problemas, mas estes não representam o todo. A escola pública não deve ser desmontada nem desaparecer. Temos que construí-la e reconstruí-la a partir das partículas antes invisibilizadas. Descongelados, os corpos indômitos da educação fluem pelo movimento da maré, e não pelo deslizar da estrutura.

Muitos morreram apertando contra o peito uma jarra de prata ou algum outro tesouro, e ao menos uns vinte miseráveis se afogaram devido à sua própria cupidez, jogando-se da margem na correnteza para impedir que um copo de ouro escapasse de suas mãos ou para não assistir ao desaparecimento de um manto de peles. Pois móveis, coisas de valor, objetos de todo tipo foram levados nos blocos de gelo. Entre outras cenas estranhas, foi possível ver uma gata amamentando os filhotes, uma mesa suntuosamente posta para vinte pessoas, um casal na cama, e um número extraordinário de utensílios de cozinha. Aturdido e entorpecido, Orlando nada pôde fazer por algum tempo senão observar a corrida aterradora das águas diante de seus olhos²⁶.

Quantos corpos permitimos que morram? Quantos corpos estão desaparecidos na profundidade do rio, na profundidade da educação? No confronto

²⁴ *Ibidem*, p. 42.

²⁵ Virgínia Woolf, *Op. Cit.*, 2014, p. 75.

²⁶ *Ibidem*, 2014, p. 76.

com a morte, que possamos transmutar e transescrever a diferença em potências para o educar, em dissoluções que enfrentem as marginalizações.

Nossa rocha molecular se despede da terra e volta ao rio. Mas agora, fez de si mesma um barco; rolar pelo território fez seu corpo se constituir morada de navegação. “O barco é um espaço flutuante, um lugar sem lugar, que vive por si mesmo, fechado em si e, ao mesmo tempo, lançado ao infinito do mar”²⁷. Flutuando no rio, estamos em situação de naufrágio. Perdidos, sem nada, refletindo em possibilidades de salvação. Mas temos, então, a linguagem que não quer ser salva. Uma linguagem que não deseja atravessar o grande rio, ao menos por enquanto — na verdade, ela pensa em aproveitar o momento da travessia.

Em naufrágios, perdemos nossa embarcação, colidimos com algo que nos destitui de uma forma. O náufrago, de alguma forma, sempre está banido da sociedade que o sustenta. Na perda de seu porto seguro, ele está diante do possível e do impossível. Possível pelo que conhecia; pelo que já possuía; pelo que, então, era. Impossível por estar à frente de uma vasta fluidez, à frente do potencial da água em sua manifestação de imensidão e força.

O náufrago é náufrago por realizar um motim: seja por ter renunciado ao navio, como única escolha restante à sua própria vida, seja por uma insurreição, por um levante contra aquilo que o tolhia. O náufrago é um *entre*.

Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio. Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções²⁸.

Com o centro queremos falar a respeito de uma educação que, antes de *ser para algo* ou *para se tornar alguém*, se faz por meio da travessia, em derivas potencializadoras, sem pensar num lugar de chegada — por enquanto. Não é que a educação não tenha um objetivo ou que seja inviável pensar nele. Mas, ao invés de endurecer seu centro móvel, ela pode possibilitar uma abertura às surpresas do caminho — as eventuais tempestades e as ressacas. Pode ser que o rio se encontre com o mar e eles se aglutinem, se componham e em seguida se afastem. É o ir e vir de uma educação delirante.

²⁷ Eliane Robert Moraes, “A palavra insensata”, 2015, p. 7.

²⁸ Jan Masschelein e Maarten Simons, *Em defesa da escola: uma questão pública*, 2014, p. 27.

Ao nos voltarmos para *A hora da estrela*, notamos a desterritorialização das palavras quando Macabéa escuta o rádio-relógio. Nele, tem contato com o que não conhecia em informações rápidas, mastigadas. Dessa forma, ao invés de por um movimento massivo em forma de rio ou mar, Macabéa transgride a banalidade por meio de pequenas gotas espaçadas de chuva, com as quais vive momentos de morte e de enfrentamento da linguagem automatizada. Há uma força em notar na chuva, pingo a pingo, um grande rio. Essas gotas de questionamento incomodam as pessoas com quem ela se relaciona e geram uma impossibilidade da própria linguagem.

Olímpico: – E então?

Macabéa: – Então o quê?

Olímpico: – Olhe, eu vou embora porque você é impossível!

Macabéa: – É que só sei ser impossível, não sei mais nada. Que é que eu faço para conseguir ser possível?

Olímpico: – Pare de falar porque você só diz besteira! Diga o que é do teu agrado.

Macabéa: – Acho que não sei dizer.

Olímpico: – Não sabe o quê?

Macabéa: – Hein? ²⁹

O questionar de Macabéa a Olímpico é sua forma inconsciente de raiva e enfrentamento. Raivas e enfrentamentos, nesse caso, são propulsores que criam balbucios sobre a linguagem. Os diálogos continuam com mais variados desmontes de palavras. “O que é que quer dizer ‘élgebra’? [...] Nessa rádio eles dizem essa coisa de cultura e palavras difíceis, por exemplo: o que quer dizer eletrônico? Que quer dizer cultura? [...] O que quer dizer renda per capita?”³⁰. Macabéa recebe uma espécie de saber utilitário em gotas, mas ao questionar o que aprende na rádio-relógio, ela transforma essas informações em consciência-inconsciente da própria situação de calamidade e pobreza.

O que a personagem faz é uma movimentação tão soberba e flutuante quanto a de um rio, mas para dentro. Ela morde a palavra e, ao mordê-la, tensiona a boca, esmaga a palavra e retém seus líquidos. Engole, mastiga, saboreia. Transescreve ao sabor de engolir uma palavra em pedaços, em uma “abertura para a loucura, por certo, que supõe a ousadia de flutuar sobre o sentido, de

²⁹ Clarice Lispector, *Op. Cit.*, 1998, p. 48-49.

³⁰ *Ibidem*, p. 50.

acolher significados provisórios, de reinventar palavras — em suma, de habitar um espaço sem se fixar num lugar”³¹. Essa raiva e esses enfrentamentos também podem ser propulsores de balbucios sobre a educação, de modo que também possamos indagá-la sobre seus caminhos entregues — mordê-la e tensioná-la para ver sair o sumo vital, aquilo que ela tem de vibrante e de potencial.

Temos, em *A hora da estrela*, três passagens com referências a dentes. A da própria Macabéa, cuja dor de dentes atravessa toda a novela: “a dor de dentes que perpassa essa história deu uma fígada funda em plena boca nossa”³²; a de Olímpico: “Gostava era de ver sangue. No Nordeste tinha juntado salários e salários para arrancar um canino perfeito e trocá-lo por um dente de ouro faiscante. Este dente lhe dava posição na vida”³³; e a de Madame Carlota, a cartomante: “Por falar em morder, você não pode imaginar que dentes lindos eu tinha; todos branquinhos e brilhantes. Mas se estragaram tanto que hoje uso dentadura postiça. Você acha que se nota que são postiços?”³⁴.

Para cada personagem, os dentes representam uma maneira diferente de devorar. Olímpico retira o dente saudável para colocar no lugar um de ouro, o que concede a ele um status de *cabra macho*, confere-o uma camada de poder sobre os outros. Madame Carlota, por sua vez, perdeu todos os dentes e passa a usar uma dentadura postiça — agora, seus dentes são mais verdadeiros que os de antes. Os dentes de Macabéa, porém, são os únicos totalmente verdadeiros da história; os que sofrem de uma dor insistente e ininterrupta, a perturbação de sua condição que só cessa com a morte. Incômodo tal que a leva a perceber a presença dos próprios dentes, que sem a dor jaziam em sua boca, conformados.

Com isso, queremos dizer que as coerções e as subversões coexistem na grande boca nossa. As marginalizações e os enfrentamentos se entrecruzam nessa devoração caótica de um transcriar na educação. Uma transescrita de dissoluções na educação é aquela em que, úmida, a linguagem dos corpos da diferença pinga suas fissuras nos territórios em que se inscreve, tornando suas certezas difíceis de se ler e determinar.

Como falam Deleuze e Guattari:

O mar é talvez o principal espaço liso, o modelo hidráulico por excelência. Mas o mar é também, de todos os espaços lisos, aquele que mais cedo se

³¹ Eliane Robert Moraes, *Op. Cit.*, 2015, p. 11.

³² Clarice Lispector, *Op. Cit.*, 1998, p. 11.

³³ *Ibidem*, p. 46.

³⁴ *Ibidem*, p. 74.

tentou estriar, transformar em dependente da terra, com caminhos fixos, direções constantes, movimentos relativos, toda uma contra-hidráulica dos canais ou condutos³⁵.

O rio é um espaço nômade, em que até pode existir um trajeto, embora seja caminho fluido. “Não se funda numa totalidade englobante, mas, ao contrário, desenrola-se num meio sem horizonte, como espaço liso, estepe, deserto ou mar”³⁶. As imagens de dissolução em *A hora da estrela* e *Orlando* se aproximam e divergem em muitos pontos, todas circulando no poder da água, que é “Onipresente. Invasora. Fascinante. É por ela que tudo começa e tudo acaba. O fascínio original e a atração final”³⁷.

A rocha molecular, boiando e afundando no rio, experimenta novas formas de ser. “Uma aptidão espontânea para mudar de forma (ou, pelo menos, para adquirir um caráter ligeiramente diferente daquele que fora dado originalmente, de modo que pouco a pouco acabará por tornar-se irreconhecível)”³⁸. No final do caminho, se optar pelo fim e se ele de fato existir, irá se reconhecer outra.

A escola também se constrói por um jogo de forças, de nomadismos, fúrias e calmarias. Na educação, flutuamos e afundamos. Nadamos na travessia. Vemos as margens. Que possamos, também, borrar as tintas hegemônicas da educação com a fluidez dos corpos indômitos da diferença. “Como um amador, o professor não é apenas versado sobre algo, também se preocupa e está ativamente envolvido nesse algo”³⁹. Ele se envolve no rio de educar; rio que conecta as muitas margens, as ilhas, os territórios de vida e de existir.

4. Desaguares

Enfim, a ressaca. As águas movimentam-se fortemente sobre si mesmas, em movimentação resultante de ventanias que deixam o mar agitado. Chegam violentas à costa, quebrando-se em rebentações. O que ressoa, o que deságua nas ressacas desse encontro? Experimentar uma educação da diferença pelas transcritas em dissolução de Lispector e Woolf é como rebentar em direção à areia da praia, tendo sua superfície agora desterritorializada, transcriada ao encontro da indeterminação, da fúria e do trajeto tempestuoso de um mar agitado

³⁵ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 1995, p. 51.

³⁶ *Ibidem*, p. 41.

³⁷ Alexandra Lemasson: *Virgínia Woolf: biografia*, 2012, p. 8.

³⁸ Michel Foucault, *Op. Cit.*, 1999, p. 172.

³⁹ Jan Masschelein e Maarten Simons, *Op. Cit.*, 2014, p. 60.

que a invade. É estar e escrever à deriva, experimentar o abandono do previsto. As transscritas de Lispector e Woolf mobilizaram o indeterminado, provocaram transe e abismos nos encontros e desencontros da literatura e da educação, provocaram deslocamentos de sentidos outros no limiar entre vida e morte da escrita; pela liberação de desejos, puseram a desterritorializar o educar, o pensar, o criar, e por onde se movimentou a diferença, intentaram abrir canais de um devir-escrita por suas forças, intensidades e transsciações.

Confrontamos. Resistimos. Ainda há desaguares a serem provocados nos rios da educação. Ainda se precisa locomover nos espaços para, então, vislumbrar ângulos esquecidos. Seguimos como o rio e suas ondulações. Nada a que se concluir, tudo a continuar transscrevendo e transscriando, com a coragem primeira de enfrentar o intenso frio, as correntes e os desafios de suas águas, nos horizontes por vir da educação.

Referências

- CAMPOS, Haroldo de. *Da transsciação: poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2011.
- CORAZZA, Sandra. O que Deleuze quer da educação? In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Tereza Cristina (Orgs). *Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença*. São Paulo: Editora Segmento, 2014.
- CORAZZA, Sandra. (Org.). *Métodos de transsciação: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEMASSON, Alexandra. *Virgínia Woolf: biografia*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LISPECTOR, Clarice. *Crônicas sobre a escrita*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2015.

MARDER, Herbert. *Virgínia Woolf: a medida da vida*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MORAES, Eliane Robert. A palavra insensata. *Revista CULT*, São Paulo, v. 18, n. 5, p. 08-12, jan. 2015.

PRADO, Rafael Lovisi. *Transscritas: fluxos entre o poético e o filosófico*. 2017. 264f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

TADEU, Tomaz. Tinha horror a tudo que apequenava. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Tereza Cristina (Orgs). *Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença*. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WOOLF, Virgínia. *Orlando*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

WOOLF, Virgínia. *A arte do romance*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.

WOOLF, Virgínia. *Mulheres e ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Referência para citação deste artigo

VEIGA, Ademilson Filocreão; COSTA, Gilcilene Dias da. De Woolf a Lispector: dissoluções e transscritas de um rio-educar. **Revista PHILIA | Filosofia, Literatura & Arte**, Porto Alegre, volume 4, número 1, p. 15 – 31, setembro de 2022.