

Palavras inacabadas: o habitar entre a pesquisa e a docência

Unfinished words: living between research and teaching

Palabras inacabadas: el habitar entre la investigación y la docencia

Betina Schuler  

Elisandro Rodrigues  

Resumo

Este artigo é um ensaio teórico para pensar a relação entre a docência e a pesquisa na formação de professores. Tomamos emprestadas as notas de Barthes para pensar o que acontece entre quem pesquisa e ensina, quando a escrita e a leitura não são apenas tarefas de registro e comunicação, mas um problema a ser tomado para o pensamento junto com os estudantes. A leitura e a escrita na educação não são naturais, mas atravessadas por diferentes forças. Desse modo, quando ler e escrever estão *entre* a pesquisa e a docência, talvez possamos nos encontrar com nós mesmos e com o mundo de outras formas, de um modo mais afirmativo. Argumentamos, pois, que a formação para o ler e o escrever como modos de existência opera com a pesquisa não como algo a ser codificado e com a docência não submetida ao entretenimento vazio, mas como postura de escuta e existência atenta aos outros e a si mesmo, tal como um acordar.

Palavras-chave: docência; pesquisa; escrita; leitura.

Abstract

This article is a theoretical essay to think about the relationship between teaching and research in teacher training. We have borrowed Barthes' notes to think about what happens between those who research and teach, when writing and reading are a problem to be considered for thinking together with students, rather than just tasks of recording and communication. Reading and writing in education are not natural, they are crossed by different forces. Hence, when reading and writing are *between* research and teaching, maybe we can encounter ourselves and the world in other ways, in a more affirmative path. We argue, therefore, that training for reading and writing as modes of existence does not function as something to be codified in research, and teaching is regarded as an attitude to listen and live attentive to others and to oneself, like an awakening, rather than empty entertainment.

Keywords: teaching; research; writing; reading.

Resumen

Este artículo es un ensayo teórico para pensar la relación entre la docencia y la investigación en la formación de profesores. Tomamos prestadas las notas de Barthes para reflexionar sobre lo que ocurre entre quien investiga y enseña, cuando la escritura y la lectura no son solo tareas de registro y comunicación, sino un problema que debe abordarse junto con los estudiantes como objeto de reflexión. La lectura y la escritura en la educación no son naturales, sino que están atravesadas por diferentes fuerzas. De este modo, cuando leer y escribir se sitúan *entre* la investigación y la docencia, tal vez podamos encontrarnos a nosotros mismos y al mundo de otras maneras, de una forma más afirmativa. Argumentamos, pues, que la formación para leer y escribir como modos de existencia opera con la investigación no como algo que deba ser codificado, y con la docencia no sometida al entretenimiento vacío, sino como una postura de escucha y una existencia atenta a los demás y a uno mismo, tal como un despertar.

Palabras clave: docencia; investigación; escritura; lectura.

Durante muito tempo acordei cedo: a pesquisa e a escrita

De manhã cedo era sempre a mesma coisa renovada:
acordar. O que era vagaroso, desdobrado, vasto
(Lispector, 2009, p. 82).

Como pensar a relação entre a pesquisa e a docência na Educação Superior? Como valorar esse *entre*? Como as aulas, grupos de pesquisa, palestras, bancas, eventos, podem constituir-se em espaços formativos e autoformativos? Seria possível pensar esse *entre* a pesquisa e a docência sem as práticas de leitura e escrita na formação de professores? Sem o exercício do arquivo? Sem o exercício do compartilhamento? É possível ensinar a pesquisar?

Barthes (2012, p. 348) escreveu uma conferência para o Collège de France em 1978, intitulada "Durante muito tempo eu fui dormir cedo", na qual adianta alguns tópicos de seu último seminário, "A preparação do romance", que acontece em 1979 e 1980. A conferência é como uma base para entrar nas discussões sobre a escrita do romance, principalmente a partir do livro *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust.

No texto de "Durante muito tempo eu fui dormir cedo", Barthes é convidado a falar sobre o desejo da escrita, o desejo de ser escritor, e a obra de Proust é um dos exemplos utilizados para pensar no deslocamento da leitura dos romances pelo seu modo de escrita, que joga com o tempo, a memória e a biografia. Barthes sempre esteve em busca da escrita do seu romance, e o seminário "A preparação do romance" foi um curso planejado para tal finalidade, que acaba não acontecendo. O romance não é escrito.

"Durante muito tempo eu fui dormir cedo" é a primeira frase do livro de Proust, é o início de *Em busca do tempo perdido*. Ao iniciarmos esta escrita, recordamos o texto de 1978 de Barthes e decidimos parafrasear o título para falar de um método de estudo que articula a pesquisa e a docência: acordar cedo. Acordar cedo como quem se lança ao dia já em estudo, mas não ao modo de Valéry, que durante mais de 50 anos acordou cedo e iniciou seu percurso de escrita, suas anotações em seu diário, entre o sonho e a vigília, entre 5 e 7 da manhã. Acordar cedo como alguém que organiza, prepara, efetiva ações preliminares, sabendo da limitação do tempo. Pensando com Barthes e Proust, "na medida em que a *Busca* é a narrativa de um desejo de escrever" (Barthes, 2012, p. 349).

Barthes (2012, p. 350-351) busca o romance, a escrita do romance, e diferencia em Proust dois caminhos: o do ensaio – enquanto crítica – e o do romance. Dirá que o romance é uma metonímia que levanta questões: "de que isso que estou enunciando pode ser seguido? O que o episódio que estou contando pode gerar?". Já o ensaio é uma metáfora, pois pergunta: "o que é? O que é que isso quer dizer?". O romance estará ligado a narrar os incidentes e tecer a narrativa; já o ensaio preocupa-se com os comentários, as interpretações e críticas. Barthes procura caracterizar o romance e o ensaio para pensar uma terceira forma, na qual vai colocar a escrita de Proust, dado que "a escritura é precisamente esta atividade que trabalha a língua – as impossibilidades da língua – em proveito do discurso" (Barthes, 2012, p. 352).

Essa terceira forma, para Barthes (2012, p. 353-354), é o jogo com o tempo, de "abrir as comportas do *Tempo* [...] a *desorganização* do Tempo (da cronologia)", mas isso não quer dizer destruir o que já está posto. Entendemos que Barthes está colocando outro elemento para pensar: como lidar com o processo de escrita, leitura e pensamento no tempo que temos. Podemos recordar aqui a música "Da lama ao caos", da Nação Zumbi, que diz: "Posso sair daqui pra me organizar | Posso sair daqui pra desorganizar [...] Que eu me organizando posso desorganizar. Que eu desorganizando posso me organizar". Ou, como Clarice conta: "Porque quem entende desorganiza. Há alguma coisa em nós que desorganizaria tudo – uma coisa que entende" (Lispector, 2020, p. 135).

Trata-se, pois, de pensar e colocar em narrativa o desejo de escrever. Assim, Proust, para Barthes (2012, p. 355), "descobre o que deve escrever: o Tempo reencontrado, e da mesma feita assegura-se de que vai poder escrever: a *Busca* (entretanto, já escrita)". Na segunda metade de seu texto, após falar sobre Proust, Barthes vai falar sobre si, sobre seu processo de escrita. Lembramos que o texto foi escrito em 1978 e que, em 26 de março de 1980, o autor morre. Ele está em processo de pensar seu romance, sua forma de escrita, questionando-se sobre a repetição:

[...] e depois também chega um tempo (o mesmo) em que tudo o que fizemos, trabalhamos, escrevemos, parece como que voltado à repetição: o que, sempre até morrer, vou escrever de artigos, dar aulas, fazer conferências, sobre assuntos que serão os únicos a variar, tão pouco! [...] quando tiver terminado este texto, esta conferência, outra coisa não terei a fazer senão recomençar um outro, uma outra? Não, Sísifo não é feliz: fica alienado, não pelo esforço do trabalho nem por sua vaidade, mas por sua repetição (Barthes, 2012, p. 358).

Esse ponto interessa-nos para pensar a relação entre o exercício da pesquisa e o exercício da docência, especialmente na Educação Superior e na formação de professores. De que modos pesquisa e docência se entrelaçam, se compõem, se fortalecem, se formam? Como sair da repetição do mesmo? Quem sabe, uma possível forma de tomar essa questão seja considerar o que Barthes (2012, p. 359) comenta sobre seu percurso de pensamento do romance não escrito: "ora, para quem escreve, para quem escolheu escrever, não pode haver 'vida nova', parece-me, a não ser a descoberta de uma nova prática de escrita".

Barthes, nesse texto, dá duas pistas de como habitar a pesquisa: a prática da escrita e o reencontro de leituras. Ele dirá que algumas leituras reavivam sempre uma emoção, que comove, vive e faz germinar outras condições de possibilidade para a escrita. A prática da escrita está, assim, intrinsecamente montada com a leitura – uma "leitura viva", como comenta Barthes – e, quem sabe, com um método: "Esse Romance utópico, importa-me fazer *como se* devesse escrevê-lo. E reencontro aqui, para terminar, o método. Coloco-me realmente na posição de quem *faz* alguma coisa, e não mais de quem *fala sobre* alguma coisa" (Barthes, 2012, p. 363). Talvez aí esteja a diferença que Ernaux (2023) apontou entre escrever a partir de si e escrever sobre si mesmo. "Escutar. Tomar notas. Vaguear por conversas alheias. Procurar a linguagem que não é de ninguém em particular. [...] Escutar

para os lados e escrever: um hábito simples para evitar o cansaço das próprias palavras, das explicações e das justificativas [...]” (Skliar, 2014, p. 120).

"Durante muito tempo eu fui dormir cedo" está no livro *Rumor da língua*, que contém outras passagens interessantes sobre a pesquisa, como o texto "Escritores, Intelectuais, Professores", escrito em 1971 – uma série de notas sobre temas ligados ao pensamento, escritas quando da aproximação com o grupo *Tel Quel*, revista literária publicada entre 1960 e 1982. No texto de 1971, em um verbete sobre pesquisa, lê-se que a "pesquisa diz respeito ao texto [...] a pesquisa está do lado da escritura" (Barthes, 2012, p. 393), mencionando a necessidade de encontrar a escritura; o texto, no processo da pesquisa, realiza um deslocamento, e "é esse o papel histórico da pesquisa: ensinar ao cientista que ele *fala* (mas se ele o soubesse, *escreveria* – e toda a ideia de ciência, toda a cientificidade ficaria assim mudada)". Rilke (2011, p. 25), aconselhando jovens poetas, interroga:

[...] pergunte a si mesmo na hora mais silenciosa de sua madrugada: *preciso* escrever? Desenterre de si mesmo uma resposta profunda. E, se ela for afirmativa, se o senhor for capaz de enfrentar essa pergunta grave com um forte e simples "Preciso", então construa a sua vida de acordo com tal necessidade; sua vida tem de se tornar, até na hora mais indiferente e irrelevante, um sinal e um testemunho desse impulso.

Para Barthes, o resultado de uma pesquisa passa pela escrita, passa pelo texto e pelo modo como vamos realizar a montagem dessa escrita. O trabalho de pesquisa envolve um procedimento de estudo, ou seja, de leitura, que tem na escrita o seu efeito, "o texto, que é, afinal de contas, o único resultado verdadeiro de qualquer pesquisa" (Barthes, 2012, p. 397). Esse movimento de pensar a pesquisa está em outro texto, de 1972, chamado "Jovens pesquisadores", escrito como prefácio de um exemplar da revista *Communications*, com textos de jovens pesquisadores de doutorado. Aqui Barthes (2012, p. 99) vai dizer que o "trabalho (de pesquisa) deve ser assumido no desejo".

O que Barthes está nos dizendo é que as instituições – e aqui falamos das universidades e orientadores –, muitas vezes, pouco escutam os desejos de pesquisa dos estudantes. Diz ele que, "em nossa sociedade, em nossas instituições, o que se pede ao jovem pesquisador, ao trabalhador intelectual, nunca é o seu desejo: não se lhe pede para escrever, pede-se-lhe para falar (ao longo de inúmeras exposições) ou para relatar (em vista de controles regulares)" (Barthes, 2012, p. 99). Essa problematização, que alia pesquisa, escrita, docência e desejo, faz pensar na pertinência de pedir que o jovem pesquisador ou pesquisadora abrace seu desejo de escrever para o jogo da escritura, lançando-o na página em branco, arriscando-se a pensar mais uma vez, a escrever mais uma vez.

Para que isso ocorra, os lugares tradicionalmente colocados para quem ensina e quem aprende se deslocam. E isso não no sentido do esmaecimento do lugar do professor, mas um deslocar-se para práticas compartilhadas. Escrever, publicar, partilhar, circular a escrita para uma leitura livre, como comenta Barthes, para que o texto se mova do "eu falo" para "isto fala", apostando na possibilidade de pensamento no ato de leitura e escrita.

Quem sabe, pensar uma pesquisa requer que, durante muito tempo, acordemos cedo para ler e para escrever (ou que possamos dormir tarde e invadir a madrugada

silenciosa, lendo e escrevendo). Gostamos da palavra em francês *recherche*, que dá nome ao livro de Proust. Em francês, essa palavra diz do ato do pesquisar e do buscar. Para Paloma Vidal (2023, p. 8), "a pesquisa é também a busca". Essa busca, esse colocar-se em movimento de pesquisa, pode, por vezes, traduzir-se no escrever. Quando falamos de pesquisa, sobre o pesquisar, estamos falando do ato, do gesto de estudo que perpassa o ler e o escrever. Annie Ernaux (2023, p. 13) em seu discurso na Conferência do Prêmio Nobel de Literatura em 2022, fala da dificuldade de começar: "Por onde começar? Já me fiz essa pergunta dezenas de vezes diante da página em branco. Como se fosse preciso encontrar a frase, a única possível, que me permitirá entrar na escrita do livro e varrer, de uma só vez, todas as dúvidas. Uma espécie de chave".

Encontrar uma palavra, uma frase, iniciar a montagem de um texto, passa pelo exercício de colocarmo-nos em movimento de pesquisa, de busca pela palavra seguinte, que montará com a seguinte. A montagem da pesquisa passa pelo que a autora nos fala: "Como se questionar sobre a vida sem se questionar também sobre a escrita? Sem se perguntar se esta reforça ou perturba as representações aceitas, interiorizadas, sobre os seres e as coisas" (Ernaux, 2023, p. 17).

Uma pesquisa, que se traduz em texto pela escrita, de certo modo, passa por perguntar o que estamos fazendo de nós mesmos – questão foucaultiana que nos põe a pensar que toda pesquisa passa também por uma questão política, ética e estética, ao entendermos que essa escrita, esse texto, essa pesquisa "pode contribuir para mudar a vida de uma pessoa, para romper a solidão das coisas sofridas e enterradas, para pensar em si mesmo de um jeito diferente. Quando o indizível vem à luz, ele é político" (Ernaux, 2023, p. 19).

O que Annie Ernaux está dizendo passa pelo que ela escreve, um texto sobre o cotidiano da vida e uma série de violências vividas. Podemos entendê-lo e pensar que para fazer uma pesquisa se faz necessário uma tomada de posição; ao mesmo tempo, escrevemos para transformar e mudar a nós mesmos e, quem sabe, o leitor. A prática da escrita, o ato de escrever – como estudo que perpassa o ler e o pesquisar –, tem a potência de encontrar as palavras e as frases. É nessa montagem que podemos pôr a palavra em suspensão. Como diz Didi-Huberman (2024, s/p), em *Pequenas caixas de leitura para ver*, "ler é escrever sua admiração pelos livros dos outros. Ver é escrever sua admiração por certas imagens feitas por outros". E como compartilhar esse encanto e esse modo de existência que passam pela leitura, pela escrita e pela pesquisa? Como podemos compor a pesquisa e a docência pela escrita?

Colocar sua experiência com outras experiências: entre a docência e a pesquisa; entre o ler e o escrever

Barthes criou um arquivo pessoal, seu Grande Fichário, com 12.250 fichas, escritas a mão em folhas A4 divididas em quatro. Hoje, suas fichas estão conservadas na Biblioteca Nacional da França. Barthes escrevia nelas as suas impressões, desenvolvia temas para as suas escritas e aulas futuras, anotava o extraordinário da vida cotidiana. Boa parte dos

textos de Barthes era escrita por encomenda. Quando chegava uma demanda de escrita, ele ia para suas fichas e, a partir delas, organizava seu pensamento, combinando e montando as fichas de acordo com a proposta do texto a ser escrito. Seu procedimento de escrita era sempre buscar as fichas que falavam sobre um tema e reuni-las em uma folha A4, fazendo, assim, o primeiro corte de um manuscrito. Depois, bastava copiar, recopiar e ir montando o quebra-cabeça textual. Por fim, devolvia as fichas ao seu fichário – e o mesmo processo se dava para suas aulas.

Georges Didi-Huberman, no ano de 2023, desenvolveu uma exposição chamada “Tables de montage”, onde expôs seu método de trabalho e pesquisa, como quem toma a palavra na mão para organizar sua mesa de montagem com fichas. Ele coloca em movimento seu pensamento, abrindo seus arquivos, mostrando seu modo de montagem, seu jogo com escrita, a partir de mais de 148 mil fichas e 105 mil imagens, ou seja, 250 mil fragmentos de textos e imagens. Este é um imenso dossiê do seu trabalho iniciado em 1971, que recolhe o que de mais precioso leu, viu e amou.

Na exposição, podemos observar apenas um fragmento, somente 4 mil fichas e imagens. A exposição estava organizada em duas longas paredes com 15 colunas temáticas. Cada coluna levava um nome diferente, com um pequeno texto, que está no catálogo da exposição. Seu modo de organizar o pensamento é um ateliê de criação e tem um método. Em uma folha A4, cortada em quatro partes, ele anota as imagens e palavras pensadas e vistas, os textos lidos que serão utilizados nas aulas e nos textos por vir. Em uma das paredes, estão as fichas, e, em outra, as imagens, medindo o mesmo tamanho das fichas A4, 14,8x10,5 centímetros. Para Didi-Huberman (2023, p. 148), o trabalho do arquivista é sempre duplo. Um gesto de escolher, recolher, colocar em caixas, classificar, inventariar, fazer fichas. O segundo gesto é o de abrir, mostrar, fazer saírem os documentos das caixas, expor ao presente e assim construir um atlas.

Para Didi-Huberman, esse é um trabalho de anamnese, de colocar novamente na mesa de trabalho, remontar, relendo as palavras, lembrando-se das dores, revendo as imagens e reconhecendo os desejos. O que temos nessa exposição é um atlas em miniatura de sua pesquisa, e cada ficha é o espaço de um pensamento que se abre. Poderíamos dizer que é um elogio do método, uma coreografia do pensamento. Assim:

Se os arquivos são atos de leitura, então, deve-se dizer que sua montagem constitui, até mesmo *institui* (no sentido de Merleau-Ponty ou Castoriadis) a leitura como um ato de pensamento: assim, *ler é ligar* depois de ter lido uma primeira vez a surpresa e a singularidade oferecida pelo texto de outro. Então, sim, a ficha é o arquivo do meu trabalho, ou melhor, do meu *primeiro* trabalho: o de ler, depois escrever essa leitura e reorganizar os elementos na mesa como um incentivo para pensar. O outro trabalho será a escrita como tal: nomeadamente o que traço numa folha A4 de 80 gramas tendo diante dos olhos as fichas dispostas de uma forma específica, como um músico a executar uma partitura indicativa e de incentivo (quero dizer: não vinculativa), inventando novas frases. Em suma, diria que o primeiro trabalho é lento, modesto, obsessivo: é a confecção e a acumulação das fichas no confronto ou no diálogo com determinados textos ou determinadas imagens. A segunda é rápida, estimulante, alegre, feita de descobertas: é a remontagem das fichas, como uma vitória nas cartas, numa vasta mesa onde a disposição das fichas permite visualizar sinopticamente um grande número delas e ver surgirem constelações inesperadas. O terceiro trabalho deve ser rítmico e musical: é a própria escrita, a escrita à mão sobre o todo da folha branca. E isto é o mais importante, claro: onde se decide uma

frase do pensamento, onde se formam os conteúdos enquanto tais. No passado, rasguei - com uma espécie de prazer - meus manuscritos. Depois pensei que poderiam servir de presente para alguns amigos meus que se interessam particularmente pelo ato de escrever (Didi-Huberman, 2023, p. 16-17, tradução nossa).

Tal descrição do seu processo de montagem leva-nos a pensar na potência da leitura e da escrita como práticas de cuidado, quando Foucault (2004) tomará, a partir da antiguidade greco-romana, os cadernos de notas, tal como um livro de vida, de consulta para pensar a condução da sua conduta. Ele acrescenta o exercício das correspondências, quando esse cuidado é virado sobre mim e, também, sobre o outro. Recolhemos para transformar isso em força, como já dizia Sêneca (2018), e para compartilhar.

Nesse sentido, poderíamos pensar que o trabalho do professor que pesquisa, que lê, que escreve, que toma notas e as guarda, que arquiva seus cadernos de aula, se conecta com as correspondências quando o professor compartilha esses materiais em uma sala de aula? Isso porque não existe um pensamento sem arquivo, uma vez que estamos a todo momento criando constelações de arquivos; do mesmo modo, podemos pensar que não existe pesquisa sem ferramentas, sem invenção e sem certo ordenamento.

A partir disso, perguntamo-nos se a pesquisa, como tomada de posição e modo de relação com a leitura e a escrita, abre para outra questão: isso pode ser ensinado? Quando elaboramos essa pergunta, não entendemos o exercício do ensinar como reprodução ou facilitação da aprendizagem, nem o reduzimos a metodologias e à verificação de resultados quantificáveis. Preferimos operar com o ensinar como a própria etimologia da palavra (Castello; Mársico, 2007) já ajuda a pensar: como quem emite e coloca signos no mundo, como aquele que marca, que deixa marcas. “Eis aqui a única relação possível entre ensinar e aprender: oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio modo. Signos talvez comuns, mas apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes, em outros tempos” (Skliar, 2014, p. 204).

Talvez possamos pensar que a pesquisa se encontra com a docência justamente entre o ler, o escrever, o falar e o escutar. A pesquisa não é evidente no meio da docência, não está dada. Em um contemporâneo em que a velocidade, o entupimento de informações e o neoconservadorismo invadem a educação, como pensar o exercício da docência e da pesquisa como equipagens para uma lidação mais afirmativa com a vida? Se não transmitimos o conteúdo da pesquisa no exercício da docência, seria possível pensar que o que transmitimos é uma atenção, uma escuta, um cuidado, um desejo pela pergunta e pela escrita? “Se existe algo de que devo me curar, isso para mim passa apenas pelo trabalho com a linguagem e com a transmissão, oferecer um texto para os outros, quer eles aceitem ou não” (Ernaux, 2023, p. 65).

Essa dimensão do compartilhamento da pesquisa e da criação de narrativa opera em perspectiva diferente da pesquisa entendida como meras informações acumuladas a serem analisadas como coisas mortas, aguardando por revelação, uma vez que exigem escuta e atenção profundas. Exige que possamos nos haver com nós mesmos e com os demais. Por isso, mais do que um conteúdo do que se pesquisa, o professor investigador transmite desejo pela pergunta, pela leitura, pela escrita e pelo estudo em seus gestos de partilhamento. Benjamin (2012) já escrevia que quem narra, e não apenas descreve

informações, pode abrir-se como alguém que dá conselhos, e nessa comunidade narrativa há a esperança de que algo continue se movendo. A sabedoria não é da ordem técnica de solucionar problemas, mas, ao contrário, é de fazermos, ainda mais uma vez, no coletivo, outras perguntas e de darmos o tempo que essas perguntas merecem.

Para tomar esse *entre* a pesquisa e o exercício da docência, entendemos que se faz importante certa lentidão, um demorar-se, um ficar algum tempo com o pensamento, ouvir os outros, ler mais uma vez, riscar suas primeiras escritas e colocá-las junto a outras. Desse modo, narrar as experiências de pesquisa em sala de aula e convidar outros para esse mesmo movimento do perguntar no coletivo cria vínculos entre as pessoas e com o desejo de interrogar.

Se um professor ou uma professora apenas mostra a pesquisa como uma codificação a ser repetida, transforma-a em algo que só deve ser descoberto, e não em uma postura de escuta e existência atenta ao mundo, aos outros e a si mesmo. Daí que, quando os arquivos de um pesquisador ou pesquisadora são compartilhados em sala de aula ou em grupos de pesquisa como um tempo e espaço de mais uma vez olhar para isso, poderia funcionar como a transmissão de um desejo, de um modo de estudar, ler e escrever, que cada um e cada uma irá se apropriar e desdobrar a seu modo e a seu tempo. Não temos, nessa perspectiva, como controlar os efeitos da postura entre pesquisa e docência; o que podemos fazer é oferecer o que de melhor conhecemos: criar nossas aulas e grupos de pesquisa como espaços de leitura, escrita, conversação, e, mais do que alguém que dá respostas verdadeiras, funcionarmos como quem deixa um testemunho, um rastro, algo para ser pego e continuado. Trata-se de transmitir uma paixão, inventar lugares outros para serem habitados, estranhar o mundo e estranhar-se, dar a ler. Como traz Petit:

Em particular as obras cujos autores tentaram transcrever o mais profundo da experiência humana, desempoeirando a língua. Ter acesso a elas não é um luxo: é um direito, um direito cultural, como o acesso ao saber. [...] vemos que através dos textos, ou melhor, de fragmentos de textos, de trechos recolhidos aqui e ali, esses jovens constroem sentido, e elaborar uma margem de manobra ou de liberdade a partir da qual encontram às vezes a energia necessária para se desprender daquilo que os bloqueava. (Petit, 2013, p. 112-113).

A postura de compor pesquisa e docência via escrita já se dá de uma escuta atenta para o selecionar dos textos, das imagens, dos sons a serem compartilhados. Essa postura ética que alia pesquisa e docência pelo arquivo busca distanciar-se de uma perspectiva tecnicista de repasse de informações, bem como de uma perspectiva moralista – as quais, de modos diversos, operam na ordem da definição. Por isso, a relação entre a pesquisa e a docência com os estudantes, seja nos grupos de pesquisa e nas salas de aula, seja em bancas e em eventos, não tem a ver com descobrir ou desvelar algo, mas com inventar outros modos possíveis de pensamento e de vida. A isso, chamamos de formação, sem ter *a priori* um modelo, porque nossa formação e autoformação dependerão do encontro com o outro.

O professor ou professora que pesquisa e partilha a existência com seus estudantes pode ser alguém que conduz os outros a si mesmos, justamente para realizarem

deslocamentos. Posto isso, uma aula não será uma verborreia descarregada, tal como um entulho para esmagar a diferença, mas um convite ao exame e ao estudo, a cuidar de si mesmo; um puxar-nos para fora, uma interrupção, um tropeçar naquilo que não se espera, um ataque ao conformismo, uma oferta ao outro, um gesto público e comum de mais uma vez escrever.

Quando a escrita amarra pesquisa e docência, há a possibilidade de criação de um comum. Daí que ensinar a escrever é ler e escrever junto, porque escrevemos para nós e para o outro. Tal como diz Olarieta (2022, p. 38), “o que tentamos é, como uma pipa, ao mesmo tempo em que dá sustento, que permite ancorar-se, facilite um movimento, impulsione o voo”. Assim, nossas questões misturam-se, e um tema, um detalhe, uma imagem, um conceito, dispara em projetos de pesquisa de muita gente por meio da oralidade, mas vai se estetizando cada vez mais pela escrita que problematiza o próprio pensamento. Por isso, os temas de pesquisa e de aula importam quando são experiências que inquietam, que nos fazem pensar: esta é a responsabilidade radical de quem ensina e pesquisa junto aos demais. Ensinar um modo de andar pelo mundo, sustentando a perplexidade: à maneira de uma pipa.

Se professora e estudante constituem uma dimensão do mundo intelectual e afetivo, a escrita pode ser o *entre*, a ponte de encontro entre duas ou mais pessoas trabalhando, exercendo seu ofício. Ao longo do exercício docente, ministramos aulas, damos devolutivas por escrito, fazemos perguntas em voz alta, indicamos textos a serem lidos e debatidos, abrimos espaços de conversação, imaginando que esses gestos podem disparar um modo de andar pela vida que pergunta sempre de novo e mais uma vez.

Aí estaria, talvez, a diferença entre instruir, como entupir os alunos de fora para dentro, e formar, como arrancar o sujeito de si mesmo, puxar o outro para fora – na perspectiva de Foucault (2011), *educere*, porque se trata de uma existência ética junto a uma existência intelectual. Assim:

Apesar do cansaço, do esgotamento, do temor provocados pelo ato de incorporar plenamente a verdade que se conhece; apesar de todos os riscos, há certos homens singulares que se consumiram e se deixaram arder na noite dentro da noite, a fim de encontrar forças que aproximassem o conhecimento da vida. Há sujeitos que arriscariam, no limite de suas forças, transformar o conhecimento numa espécie de experimentação, de exercício venturoso e fatal de si mesmo no mundo do pensamento e da vida. (Hara, 2013, p. 271).

Quando um professor opera com o ler e o escrever como problema a ser tomado para o pensamento, arrasta seus estudantes para os lugares de leitores e escritores. Mas não qualquer leitura e escrita, e sim aquela que estuda, volta, se demora, toma notas, ouve os demais e não se contenta consigo mesma. O professor, quando lê e escreve com seus estudantes, em vez de mostrar a leitura e a escrita dos outros como algo pronto a ser descoberto e copiado, tem a potência de operar com essas práticas como modos possíveis de vida.

Quando se trata, especificamente, da formação de professores, não seria essa postura uma urgência nos nossos tempos? Quais as ações necessárias para formar quem

será responsável pela formação de muitos e muitas outras? Abrir um espaço, seja na graduação, na pós-graduação ou nas práticas extensionistas junto às escolas de educação básica para ler e escrever como modo de estudo, de fruição e de criação, poderia o quê? Poderia quanto?

Estudar como tomar notas, demorar-se em um texto, conversar com os colegas intermediados pelo texto, espantar-se com uma imagem ou conceito e buscar saber mais, escrever junto com as notas, refutar a opiniática e o prazer da tagarelice. Isso porque, nessa perspectiva, fruição não significa prazer. Prazer contenta, entope, não traz problematizações, é confortável. Já o “texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...], faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (Barthes, 2010, p. 20-21).

Na composição entre o estudo e a fruição, faz-se necessária a criação, que não está ao lado nem do moralismo político, nem do pragmatismo estúpido. A criação está ao lado da necessidade, não trabalha pelo prazer (Deleuze, 1999). O que significaria, então, ter uma ideia em educação? Como a educação se encontra com a ciência, a filosofia, a arte? Criar vai além da lógica da informação e do seu excesso no presente, atualmente nosso sistema de controle. Em vez de reapresentar o que já está concebido, criar o que ainda não existe se faz necessário. Tal como Nietzsche (2009, p. 119) expressa, no aforismo 93 de *A Gaia Ciência*, sobre o porquê de escrever: “[...] eu não descobri ainda outra maneira de me livrar de meus pensamentos. E por que você quer se livrar deles? Por que eu quero? E eu quero? Eu preciso. – Basta! Basta!”. E continuamos com Rilke (2011, p. 25), quando, dizendo sobre o perguntar se precisamos criar, afirma que “uma obra de arte é boa quando surge de uma necessidade. É no modo como ela se origina que se encontra seu valor, não há nenhum outro critério”. Poderiam ser a pesquisa e a docência uma obra de arte?

Quando se faz transbordar a docência e a pesquisa na formação de professores pelo ler e pelo escrever, podemos entender a potência formativa do gesto de pergunta junto aos outros. Em vez de dizer aos professores o que fazer, no lugar de moralizações de toda ordem ou até mesmo de soluções pedagógicas que nada mais levam a pensar, o simples gesto de ler e escrever mais uma vez com professores talvez possa mais do que imaginamos. Ler e escrever estudando, fruindo e fazendo criações em educação. Muito se fala em formar professores leitores, mas o quanto falamos em formar professores que escrevem?

Entendemos que esses movimentos na Educação Superior e nos diferentes níveis e etapas em conversação com as escolas de educação básica possam operar *entre* a pesquisa e a docência para que possamos mais uma vez ler, escrever, falar e ouvir. Para que a pesquisa se desloque, mesmo que em frestas, da repetição sem vida, e a docência, do vazio do entretenimento. “Ler aquilo que me livra de mim mesmo” (Nietzsche, 2013, p. 47) junto aos outros. “Tenho algo desassossegado, insossegável em mim, que quer se tornar público” (Nietzsche, 2013, p. 107).

Ficando acordados

Clarice e Barthes acordam-nos cedo – e acordado ficaremos, como anuncia Nietzsche (2003) em *Assim falou Zaratustra*. Podemos também invadir as madrugadas. O que importa são os gestos. De estar pesquisando e estar ao lado de alguém. De escrever junto. De partilhar uma leitura. De prestar atenção no que se passa *entre* um professor que pesquisa e seu exercício de docência e no muito que daí pode decorrer. Algo que pode tornar-se outra coisa, uma relação grávida de possibilidades, de aproximação de outras vidas.

A peça de teatro *O que só sabemos juntos*, sob direção de Luiz Vilhça, protagonizada por Denise Fraga, Tony Ramos e uma banda de *jazz* formada apenas por mulheres, interroga-nos se estamos aqui, presentes, e convoca-nos a ficar acordados. Narra a necessidade de comoção, de olhar para o outro com a responsabilidade que temos com as gerações futuras e, muitas vezes, de sentir o chão estremecer. Narra vidas imaginadas, fabuladas, compondo nossas memórias e modos de existência. Narra a potência da arte e de vermo-nos mais uma vez com outros olhos, de ficarmos acordados, de continuarmos. Isso tudo por meio da montagem de pequenos fragmentos do cotidiano, que vão se compondo e produzindo a diferença. Porque o acordar nos pede atenção como um modo de andar pelo mundo. No teatro, precisa-se de texto, de imagem e de gente. Na pesquisa, na docência e na educação, também. E o que de mais importante poderia esse *entre* a pesquisa e a docência na formação de professores do que fabular mais uma vez uma vida em comum?

Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburgl. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Prefácio de Leyla Perrone-Moisés, tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio P. Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Obras escolhidas v. 1).

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DELEUZE, Gilles. **O ato de criação**. Palestra proferida em Paris em 1987, transcrita e publicada na Folha de São Paulo, 27 de junho de 1999, Caderno Mais!, p. 4-5.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Tables de montage**. Saint-Germain la Blanche-Herbe: Éditions de IMEC, 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pequenas caixas de leitura para ver**. Tradução de Anelise de Carli e Elisandro Rodrigues. Porto Alegre: Nota Azul, 2024. (Obra no prelo).

ERNAUX, Annie. **A escrita como faca e outros textos**. Tradução Mariana Delfini. São Paulo: Fósforo, 2023.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, sexualidade e política. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144 - 162.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HARA, Tony. Os descaminhos da nau foucaultiana: o pensamento e a experimentação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 271- 279.

LISPECTOR, Clarice. **Laços de Família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LISPECTOR, Clarice. Mineirinho. *In*: LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2013. (L&PM Clássicos).

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **Gestos de escrita**: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. Rio de Janeiro: Nefi, 2022. (Coleção Teses e Dissertações; 1).

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Tradução de Pedro Sussekind. Porto Alegre: LP&M, 2011. (Coleção L&PM Pocket Plus; v. 530).

SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas à Lucílio**. 6o ed. Tradução de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

VIDAL, Paloma. **Não escrever** [com Roldand Barthes]. São Paulo: Tinta-da-China-Brasil, 2023.

Betina Schuler

Pós-Doutorada em Educação pela Universidade de Lisboa, Portugal. Pós-Doutorada em Ciências Humanas pela Griffith University, Austrália. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atualmente é Docente na Escola de Humanidades e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) na Linha de Pesquisa Formação, Pedagogias e Transformação Digital. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Avaliação 6 Capes). Líder do Grupo de Pesquisa Carcarás: Grupo de Estudo e Pesquisa entre Educação Filosófica, Escrita e Leitura (CNPq/Unisinos). Bolsista Produtividade do CNPq (Pq2). Integrante da Rede Nacional de Pesquisa em Educação Filosófica e da Rede Internacional de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Atua principalmente nos temas: estudos foucaultianos em educação; educação filosófica e práticas de escrita e leitura; infância e subjetivação; literatura; docências. Tem experiência docente na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Elisandro Rodrigues

Pedagogo; Doutor em Educação [Unisinos]; Mestre em Saúde Coletiva [UFRGS]; com Residência Multiprofissional em Saúde Mental Coletiva [UFRGS]; Especialista em Educação em Saúde Mental Coletiva [UFRGS]; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação [UFSM]. Técnico em Educação no Grupo Hospitalar Conceição [GHC]. Professor Visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul [PPGEDU/UFRGS]. Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Tecnologias para o Sistema Único de Saúde (SUS) e da Residência Multiprofissional em Saúde da Escola GHC. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. Vice Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas em Saúde [GHC] e do Grupo de Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas em Saúde [GEPPPS-GHC]. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC, Eixo 2 - Psicanálise, Educação e Cultura. Possui experiência na área da Educação e da Saúde Coletiva com ênfase nos seguintes temas: Educação em Saúde; Educação na Saúde; Saúde e Educação; Escrever na Saúde; Escrita; Montagem da Escrita e do Pensamento em Educação e Saúde; Tecnologias educacionais em educação em saúde; Processos pedagógicos em educação em saúde.