

DAS ESTÉTICAS DOS SABERES

André Monteiro*
Edmon Neto**

RESUMO: O objetivo do artigo é investigar de que modo a literatura pode afetar o campo filosófico-pedagógico e gerar possibilidades transdisciplinares de se pensar e produzir “novas estéticas dos saberes”.

Palavras-chave: Estética. Literatura. Filosofia. Pedagogia.

A proposta de se empreender uma miscigenação entre poesia e filosofia (entendida em seu sentido amplo: como invenção, prática e aprendizagem de algum pensar) vai de encontro a uma grande parcela da tradição filosófica ocidental ocupada, desde o platonismo dominante até posturas filosóficas mais recentes, em separar, de modo estanque e identitário, o campo poético do campo filosófico.

Optamos por escrever, no parágrafo acima, “platonismo dominante” (e não simplesmente, Platão) porque há muitos pensadores contemporâneos ocupados em ler Platão para além da imagem cristalizada e vencedora que se forjou em torno dele (a imagem do pensador que, empenhado em privilegiar a alma, a ideia, a razão e a verdade em detrimento do corpo, da sensibilidade, do *pathos* e da cópia da verdade, teria expulsado o poeta de sua República, pois o pensamento do filósofo seria incompatível com o “mundo sensível” e corporal do simulacro poético) e percebê-lo como um poeta-ficcionista, inventor, em seus diálogos, de um gênero híbrido, composto por uma costura de filosofia, drama, narrativa mítica, sofística e conversações cotidianas.

Em relação à sobrevivência contemporânea da dicotomia entre o poético e o filosófico, pode-se lembrar, por exemplo, do poeta e filósofo brasileiro Antonio Cicero. Para ele, filosofia e poesia são incompatíveis: “... penso que a poesia e a filosofia são atividades humanas inteiramente diferentes uma da outra. (...) em mim, quando o filósofo está presente, o poeta não aparece; e à chegada do filósofo, o poeta se retira.” (CICERO, 2012, p.7-8). Mais ainda, seriam atividades que se excluem. Embora se considere filósofo e poeta, ele não se considera os dois ao mesmo tempo: “...em mim, quando o filósofo está presente, o poeta não aparece”. (2012, p. 8). Segundo ele, o que faz de um filósofo um filósofo é a sua capacidade de criar novas teses e proposições para e sobre o mundo. Já o que faz de um poeta um poeta, não é o que ele diz sobre o mundo (suas possíveis teses e proposições), mas o como ele diz alguma coisa. Ou melhor, o como ele escreve. Para o poeta, a linguagem seria o fim. Para o filósofo, ela seria o meio. Cicero retoma o básico da etimologia, “... enquanto ‘filosofia’ significa o puro amor à sabedoria, ‘poesia’ significa feitura ou produção, e o poema é o feito, o produto.” (2012, p.49). Sendo, portanto, o poeta um fazedor (um fazedor de linguagem) e o

* Pós-doutor, Doutor e Mestre em Estudos da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Pós-doutor junto ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Professor da UFJF desde 2010. Atua nos seguintes temas: modernismo antropofágico, poesia contemporânea, arte e vida no mundo contemporâneo, escrita e produção de subjetividade.

E-mail: duidimonteiro@gmail.com

** Professor do Programa de Mestrado em Literatura Brasileira do Centro Universitário UniAcademia. Doutor em Letras: Estudos Literários pela UFJF, tendo estabelecido diálogo entre arte, esporte e literatura. Mestre em Letras: Estudos Literários pela UFJF, cuja pesquisa engloba relações entre Poesia, Filosofia e Crítica Literária. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e suas literaturas) pela UFJF. Membro do grupo de pesquisa “Práticas intermediárias na literatura brasileira: técnica, estética e política”. Possui experiência na área musical e teatral, com projetos pontuais de composição e interpretação.

E-mail: edmonoliveira@uniacademia.edu.br

filósofo um pensador, a poesia estaria nas palavras, enquanto a filosofia nas ideias: “... aquilo que os poemas dizem não se separa do seu modo de dizê-lo e, conseqüentemente, não pode ser dito de outro modo, logo não pode ser parafraseado nem traduzido.” (2102, p.65). Em sua defesa, ele recorre ao exemplo de Sócrates: “O filósofo Sócrates, por exemplo, jamais escreveu coisa nenhuma. No entanto, ninguém duvida que tenha sido um grande filósofo.” (2012, p.47). Cicero acrescenta ainda que as proposições e teses filosóficas possuem, em princípio, um “valor-verdade”, donde se conclui que “Uma doutrina filosófica autocontraditória invalida a si própria”. (2012, p.53). Já os poemas não seriam, nem almejavam ser, proposições de verdade. Ou seja, nesses termos, um poeta poderia se contradizer e expor suas contradições, um filósofo (ou, ao menos, um bom filósofo) não:

[...] Nietzsche é um grande pensador e está na moda, mas a verdade é que, ao contrário do que Deleuze afirmou, o pensamento dele não é nem sistêmico nem consistente para que seja considerado um grande filósofo. Embora tenha grandes intuições, Nietzsche frequentemente se contradiz, pois é um híbrido de poeta e filósofo.” (CICERO, 2012, p. 55).

Reativando a famosa expulsão do poeta da República, já que a fatura do poema estaria inscrita, não na busca pela verdade, mas nas dobras do simulacro, Cicero ilustra sua tese, de modo explicitamente intencionalista, citando Emerson: “um bom leitor pode alinhar-se no cérebro de Platão e pensar a partir dele. Mas não no de Shakespeare. Ficamos do lado de fora.” (CICERO, 2012, p. 66).

Tais proposições dicotômicas de Cicero, embora muito bem articuladas, sustentadas por muitos exemplos, e aqui necessariamente empobrecidas em nosso pequeno resumo parafrásico, nos soam bastante problemáticas: seria mesmo viável separar, de modo categórico e excludente, “o como” se escreve (supostamente a essência do poético) do “que” se escreve (supostamente a essência do filosófico)? Claro que se pode dar mais atenção ao “que” de um texto (seus assuntos, suas proposições, seus significados), em detrimento de seu “como” (os significantes que nele pulsam). Mas isso não quer dizer que a força do “como” deixará de contaminar aquilo que concluiremos ser (ou não) o seu sentido, o seu significado. Se os textos de Platão, por exemplo, não fossem escritos na forma-diálogo, certamente nossas suposições ou convicções a respeito do que é, ou não, o pensamento filosófico de Platão, seriam outras em relação às muitas tantas que já interpretamos até hoje. Algo semelhante se poderia dizer quanto à escrita-pensamento de Montaigne e o “como” de sua forma-ensaio e, também, quanto à escrita-pensamento de Nietzsche e o “como” de seus aforismos... É certo que várias tradições poéticas, sobretudo as de linhagem moderna, procuraram, de modo especial, chamar a atenção dos leitores para a concretude “verbivocovisual” das palavras, para usarmos uma terminologia concretista, em detrimento do uso instrumentalizado e transparente que, em geral, e ordinariamente, aprendemos a fazer delas. Isso não significa, entretanto, que a força do “como se escreve”, ou do “como se diz”, ainda quando não percebida em algum nível de clareza e consciência, desapareça de textos (escritos ou orais) considerados não poéticos.

O exemplo de Sócrates, evocado por Cicero para demonstrar que o filósofo é o pensador e não o “fazedor” de linguagem, não nos parece plausível. Se consideramos Sócrates um filósofo, não é porque ele muito pensou e não escreveu coisa nenhuma, mas é, muito de outro modo, justamente porque podemos ler sua “fala-pensamento” no “como” e no “que” da escrita-pensamento assinada pela “função autoral” de Platão, Xenofonte, Aristófanes e na escrita de seus muitos leitores-re-escritores antigos e modernos. E aqui, obviamente, já não é possível precisar, onde termina um possível “valor-verdade” e onde começa uma possível ficção em torno do que teria, ou não, sido pensado o filósofo-personagem Sócrates.

A separação empreendida por Cícero entre o “fazer”, que seria próprio do poeta (o fazedor de linguagem), e o “pensar”, que seria próprio do filósofo, se inscreve no percurso dominante de grande parte das dicotomias ditas ocidentais: pensamento *versus* ação, ideia *versus* corpo, espírito *versus* carne, logos *versus* pathos, verdade *versus* ficção, ser *versus* não ser etc. E tudo isso talvez não passe de uma “sedução da gramática” (a lógica sujeito-verbo-predicado), como já nos ensinou Nietzsche (não deve ser por acaso que Nietzsche não seja considerado por Cícero um grande filósofo, mas apenas um filósofo contingente, um filósofo da moda). Segundo Nietzsche, o pensamento não nasce de uma vontade mágica, abstrata, desencarnada. Pensar já é agir. O suposto EU (o suposto sujeito-agente) não pensa e nem existe sozinho: “não existe um ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; o ‘agente’ é uma ficção acrescentada à ação – a ação é tudo.” (NIETZSCHE, 2001, p.36). Não se pensa antes para logo depois se fazer o existir. Só se pensa quando se é tocado, afetado. O pensamento é sempre um pensamento com o existir do outro, no outro, com o acontecimento do outro: ações de forças corpóreo-afetivas (humanas e não humanas) que nos atravessam e, de repente, nos pensam e nos fazem pensar.

Nas muitas possíveis histórias da filosofia, talvez as supracitadas dicotomias ocidentais (pensamento *versus* ação, ideia *versus* corpo etc.) tenham mais a ver com os socratismos dominantes do que com as potencialidades vitais e narrativas do personagem Sócrates propriamente dito. Nos textos de Platão, Sócrates costuma encontrar suas conversações ao acaso, tal como se dá quando, retornando de uma procissão no Pireu, ao lado de Glauco, e com “o ar de quem se dirige à cidade” (PLATÃO, 2012, p.22), é interpelado por Polemarco, acompanhado de Adimanto, Nicerato e outros personagens que regressavam do Préstito. Eles o convencem a ficar. Ou melhor, a mudar de rumo: ir à casa de Polemarco, onde se juntam a Lísias, Eutidemo, Trasímaco, Carmântides, Clitofonte e o velho Céfalo. Ali, ao cabo de uma conversa informal e afetuosa com o supracitado Céfalo, surge um debate sobre justiça e Sócrates acende uma chama de perguntas pra ele, debatendo e levantando diversas perspectivas a respeito dele com Polemarco e, posteriormente, mais intensa e antagonicamente, com Trasímaco: se a justiça é mais, ou menos, vantajosa que a injustiça, se ela é vício ou é virtude, se é sabedoria ou ignorância... Encerra-se o primeiro livro d’*A República*. E o Personagem-Narrador Sócrates, para não matar a fome dos 9 livros que ainda nos estão por vir, assim o conclui: “... o resultado de nossa palestra é que nada sei; pois não sabendo o que é justiça, sei menos ainda, se é virtude ou não, e se aquele que a possui é feliz ou infeliz.” (2012, p.60). Sócrates pode ser lido um pensador-falador desviante: não tem hora pra voltar pra casa. Seduzido pela ociosa demora de uma boa conversa, se dá ao luxo de errar o caminho e não cumprir as metas. Por isso, é também um falador-pensador de ocasião: seus temas e o modo como os desdobra não são idealmente pré-programados, mas filhos paridos em um corpo a corpo (em acordo ou em conflito) com a presença excitante e circunstancial de alguma plateia cotidiana. Em resumo, Sócrates não fala-pensa sem corpo, sem a experiência do processo de encontros corpóreo-afetivos que o alteram e o abrem para novos “dissaberes.”

Quanto ao contraponto, estabelecido por Cícero, entre Platão e Shakespeare, pode-se argumentar que o primeiro não é um pensador-escritor menos polifonicamente dramático que o segundo. Muitas vozes falam na escrita de Platão. Ou, como precisou Steiner,

O que está implícito é a questão insolúvel do *status* ou dos ‘valores da verdade’ na descrição de Platão. A todo instante os diálogos são apresentados como narrativas retrospectivas de cor (o que seria impossível) por uma segunda pessoa e, por vezes, por uma terceira. A comunica a C o que ouviu de B, em alguns casos alegando uma lembrança imperfeita ou impossibilidade de verificação da veracidade. (STEINER, 2000, p.35).

Desarticulando o uso intencionalista da frase de Emerson evocada por Cicero, pode-se dizer que um bom leitor, por mais que ele se esforce, nunca poderá se alinhar, nem no suposto cérebro de Platão, nem no suposto cérebro de Shakespeare, nem no suposto cérebro de qualquer escritor-pensador, pois nem o pensamento, nem a escrita possuem uma origem detectável, a identidade de um sujeito pronta a nos oferecer o suposto e verdadeiro sentido de um texto. Em nossa perspectiva, parafraseando Rimbaud e Whitman, toda gente é um outro, toda gente contém multidões, toda gente é vasta, toda gente se contradiz e todo texto, como diria ainda Roland Barthes em ensaio clássico, é um “tecido de citações”: “... um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original.” (BARTHES, 1988, p.77).

Nosso intuito aqui é problematizar de que modo a literatura pode afetar o campo pedagógico, abrindo possibilidades transdisciplinares de se pensar e produzir “novas estéticas dos saberes”, ou seja, de que modo as próprias formas e forças do campo literário podem agenciar metodologias acadêmicas cotidianas: práticas de pesquisa, docência e escritas de pesquisa.

Literatura, tal como aqui entendida, não se relaciona, evidentemente, a todo e qualquer texto assim batizado. No decorrer de minhas últimas pesquisas, venho, em diálogo, principalmente, com Deleuze e Guattari (bem como com outros pensadores pertencentes à chamada “filosofia da diferença”), compreendendo a literatura, em um sentido forte, como uma espécie de produção de linguagem que, por um lado, desconstrói a “função representativa” da linguagem (a representação de um “vivido” ou vivível”) e, por outro, não dá as costas pra vida. Antes, procura “devorar”, na dimensão contornável da linguagem – em sua dimensão sintática, semântica, morfológica, etc. –, o que, no acontecimento da vida, é irrepresentável, incontornável e intraduzível. Trata-se de cuidar da linguagem para leva-la a seu extremo: “...a um limite, a um fora, ou a um avesso que consiste em visões e audições que já não pertencem a língua alguma.” (DELEUZE, 1997, p. 16).

Não há, obviamente, modelo para se produzir tal literatura. Assim como não pode haver modelo para se construir um modo de vida. A concepção de tal escrita só pode funcionar como uma sugestão, um convite para se entregar aos devires e escapar à representação, atingindo um lugar menor, uma “literatura menor, para além de pai e mãe, para além da segurança de uma origem, de um rosto já sabido. Perdição identitária em uma linha de fuga aberta por um delírio que não se confunde com doença, mas com uma saúde em movimento, capaz de tratar a vida com vida. No fundo, tratar de uma grande doença chamada homem. O homem ocidental e sua moral genealogizada por Nietzsche: aquela que trocou os devires da imanência corpórea pelo “bem” de seu SER, supostamente inalterável e identitário, seja esse ser a sua ideia, o seu Deus, ou, modernamente falando, o seu EU. Para Deleuze, o ser homem seria o interruptor dos devires. Mas escrever, com vida, seria desbloquear e tornar fluidos os devires que no homem estão se ressentindo.

Talvez seja óbvio, mas não demasiado desnecessário, constatar que a educação tradicional do mundo ocidental está muito distante da ontologia e da epistemologia experimentais dessa concepção de literatura. Certa vez, lecionando teoria da literatura em uma universidade, uma aluna, no terceiro dia de aula, levanta o dedo e lança a pergunta: - “Professor, na próxima aula o senhor vai continuar falando ou vai dar matéria?”. O professor André Monteiro, pegando carona em alguma onda leve do seu próprio susto, improvisa: - “Dar matéria? Como? Eu sou matéria. Você é matéria. O quadro negro é matéria. A carteira é matéria. A matéria já está dada e cheia de mistério. O máximo (ou o mínimo) que eu posso fazer é falar com ela.”

Tradicionalmente, o pensamento cotidiano dos nossos ambientes escolares (do pré-primário à pós-graduação) se volta, quase que de forma exclusiva, para os chamados “conteúdos de pesquisa/conteúdos disciplinares”, as chamadas matérias de ensino. Desse

modo, a sala de aula e os centros de pesquisa passam a ser apenas um instrumento para se cumprir e representar uma qualquer ideia de saber, nesse caso, compreendido como um signo abstrato e autônomo que está para além da presença do corpo vivo - vale dizer, do corpo trágico, diabólico, coletivo, humano e não humano – que respira e faz respirar a ecologia dos ambientes acadêmicos. Trata-se de um modelo teleológico que parece nos impulsionar a indagar: “o que é determinado saber disciplinar?”, ou ainda, “o que devo saber de determinado saber disciplinar?”, em detrimento de questões como: “de que modo estou me afetando por esse suposto saber?”, “de que modo, aqui e agora, o diabo da minha vida tem a ver com isso que considero uma pesquisa com o saber?”.

Tal teleologia não ocorre acidentalmente, mas ocidentalmente. Ela remonta uma série de fantasmas da dita cultura ocidental que ecoam no nosso cotidiano. Fantasmas que querem separar o corpo do pensamento, o afeto do logos, o saber do sabor, a ideia da experiência. Fantasmas fortemente presentes no atualíssimo produtivismo acadêmico (leia-se: o atualíssimo utilitarismo capitalista da cognição que, em nome de uma suposta eficácia dos fins, condena nosso corpo a estar a serviço de um determinado ideal, qualitativo ou quantitativo, de produção). Apesar de toda crítica que parte do pensamento moderno desviante produziu em relação aos dualismos tradicionais, eles ainda dominam as práticas de conhecimento das nossas instituições contemporâneas de ensino, simplesmente porque elas ainda estão inscritas, no sertão, e/ou no ser tão pouco, de nossas subjetividades.

A principal hipótese deste artigo é a de que o diálogo entre o potencial conceitual da literatura e a seara pedagógica pode nos levar a perceber que estar em um ambiente de pesquisa, ou em uma sala de aula – tal como estar em contato com um livro – é estar dentro de um discurso cujo *texto*, antes de querer dizer *sobre* algo, diz, encena, reivindica algo de sua própria existência. Pesquisar um *texto* (seja ele verbal ou não verbal) é também tecê-lo, retecê-lo, enfim, reescrevê-lo em uma deriva plural e viva que não cessa. Entendemos texto, aqui, não como algo fixo e acabado, que se pode fechar em um suporte, mas, tal como necessitou dizer Roland Barthes, como um processo infinito que não é passível de se conter em uma obra:

...o Texto não pode parar (por exemplo, numa prateleira de biblioteca); o seu movimento constitutivo é a *travessia* (ele pode especialmente atravessar a obra, várias obras).(...)

O texto é plural. Isso não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural *irreduzível* (e não apenas aceitável). O texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia, não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação... (BARTHES, 1988, p. 73-74).

O *texto* de uma pesquisa não é um objeto, mas um modo de atravessar um discurso, um modo cujo princípio constitui um movimento em prol da descentralização. Quanto mais descentralizadas forem as relações estabelecidas em um determinado ambiente discursivo, mais *textual* (ou seja, mais plural) será a ecologia desse ambiente. Os ambientes de pesquisa e ensino de nossa cultura – na medida em que são processados teleologicamente – tendem a conter as *forças textuais* que os atravessam para organizar – em nome de um ideal de acabamento - a obra professoral de um saber *sobre* o saber e não *com* o saber.

Escravos de uma autoridade exterior (a abstração que nega a irreduzível presença diabólica do corpo), a relação ortodoxa entre professor e aluno se constrói em nome de uma eficácia do ensino, confundido, nesse caso, com o cumprimento de um dever (o dever cumprir o programa/cronograma disciplinar a ser pesquisado/ensinado) e se fecha em uma linguagem que não é outra senão a do realismo. Chamamos de realismo aqui, não um discurso com o real, ou sobre o real, mas um discurso que, montado a partir de truques de coesão e coerência

narrativas (o princípio, meio e fim da “unidade mítica” aristotélica) produzem, sobre nós, uma sensação confortável de poder alcançar “a realidade”, de poder atingir, com clareza, uma “verdade”. Trata-se, na verdade, de uma verossimilhança. Um efeito de verdade negociado a partir do que nos é plausível, do que nos é esperável a partir do bom senso e do senso comum.

A relação entre o literário e o pedagógico, ou melhor, a concretização de uma leitura literária do universo acadêmico pode nos levar a perceber que tal verossimilhança não se reduz, na história ocidental, aos discursos das artes realistas, em um sentido estrito, mas é o motor fundamental das retóricas dos saberes. No direito, na medicina, no jornalismo, na história, nas ciências, a verossimilhança reina. E é a partir da verossimilhança (de métodos de pesquisa realistas) que nos prometemos, por exemplo, que os resultados finais de uma pesquisa (ou de uma aula) coincidam com seus resultados esperados.

Montaigne, no século XVI, percebia com clareza a confusão que se produz, nas teorias do conhecimento ocidentais, entre verdade e verossimilhança: “... é tola presunção desdenhar ou condenar como falso tudo o que não nos parece verossímil, defeito comum aos que estimam ser mais dotados de razão que o homem normal”. (MONTAIGNE, 2000, p.174). No entanto, do mesmo modo que, inserido em uma lógica de representação simbólica, um espectador típico de telenovela – ou do cinema americano dominante – pode confundir sua identidade com o rosto sentimental de um personagem construído pela ficção, um “bom aluno” (de literatura, de história, de filosofia, de matemática, etc.) pode confundir um discurso sobre o saber (vale dizer, um método de saber) com a totalidade desse saber. Isso porque o método tradicional (aquele postulado como um mero instrumento para um fim a se saber) nos promete, messianicamente, uma essência de totalidade, na medida em que sua estética, tal como desenhou Barthes, traduz-se em:

- 1) Encaminhamento para um objetivo, protocolo de operações para obter um resultado; por exemplo: método para decifrar, para explicar, para descrever exhaustivamente.
- 2) Ideia de caminho reto (que quer chegar a um objetivo). Ou, paradoxalmente, o caminho reto designa os lugares aonde de fato o sujeito não quer ir: ele fetichiza o objeto como lugar e, assim, afastando os outros lugares, o método se põe a serviço de uma generalidade, de uma “moralidade”. (...) O sujeito, por exemplo, abdica o que ele não conhece dele mesmo, seu irredutível, sua força (sem falar de seu inconsciente). (BARTHES, 2003, p. 6).

Barthes nos mostra claramente que se a linha reta do método tradicional nos leva a uma ilusão (pois através dela nos desviamos de nós mesmos como possibilidades de nossa impensada inconsciência), ele (método) constitui, não um meio para se chegar à “verdade científica”, mas um discurso que disfarça o movimento (vale dizer, a perspectiva) que o produz para se apresentar como algo neutro, autônomo e inquestionável.

Se, como queria Mallarmé, o método é uma ficção, tal ficção, quando submetida a uma falta de sensibilidade estética, passa a ser sinônimo de uma realidade sem linguagem, ou seja, de uma ilusão de realidade a ser cumprida (o efeito sólido e duro da verossimilhança). Somente uma educação dos sentidos e das percepções seja capaz de nos levar a perceber a estética dos discursos, não somente a estética dos livros de arte e literatura, mas também a dos ambientes em que vivemos/convivemos (salas de aula, casas, ruas, bares, etc.). Estética, lembremo-nos, não é necessariamente uma teoria do belo, mas uma ecologia das sensações e dos discursos que as atravessam.

Quanto mais cuidada for a estética de um ambiente acadêmico, menos moralista ele será. Se a moral é um “sistema de julgamento” (valores transcendentais e fixos), a ética é a sua desarticulação. A oposição dos valores (Bem/Mal) é substituída, na ética, pela diferença qualitativa dos modos de existência. A ética seria então a afirmação de um “campo de

afecções”, para lembrar Espinoza/Deleuze, dentro do qual posso deixar agir o meu “poder de ser afetado” (DELEUZE, 2002, p.33). Nele, não há regras pré-estabelecidas, mas uma rigorosa escuta das diferenças. Quando não cuidamos de construir uma estética, é a estética de uma moral (de um saber sobre o bem e o mal pré-fixados) que se impõe e nos oprime. Daí surgem as ilusões de autonomia da “boa literatura”, da “teoria adequada”, da “ciência do bem”.

Todo método de ensino, quando não percebido como linguagem, mas como verdade a caminho de uma verdade final, torna-se uma moral. E a moral nada mais é do que a crença na pureza (na autonomia) de algum valor que antecede a ação de um corpo, impedindo-o de agir, ou, conforme o caso, obrigando-o a agir de acordo com determinado modelo de conduta. A vida acadêmica (a vida escolar como um todo), no entanto, quando pensada eticamente, pode nos convidar, não a acumular, ou a simular uma acumulação de conhecimento, mas a selecioná-lo. Pode nos levar a assumir, por exemplo, que os livros não são muito distintos de pessoas e, assim como não podemos amar toda a dita humanidade, até porque “toda a humanidade” não nos ama, não nos conhece e, muito menos, nos reconhece, só podemos amar alguns livros (aqueles que aumentam nossa vontade de seguir vivendo), odiar alguns outros (aqueles que envergonham nossa vontade de seguir vivendo) e ignorar a sua enorme maioria (aqueles que são completamente, e reciprocamente, indiferentes à nossa vontade de seguir vivendo). Eticamente falando, um livro, por si só, não vale absolutamente nada. O que vale é o que passa entre nós (os infinitos nós do livro e do ato de leitura), o modo como nos digerimos e nos tornamos nossos, e nos tornamos, diabolicamente, outros, ou não. Quando lemos um livro, ele também nos lê, ou então, simplesmente, não nos lemos. Eticamente falando, quem ama ler livros, não ama ler todos os livros do mundo. Porque, no amor, o que importa não é a quantidade, mas a singularidade dos amantes.

Uma das preocupações de nossas recentes pesquisas vem sendo refletir acerca das possibilidades de uma ocupação política efetiva (vale dizer, contemporânea) do campo literário no corpo da cultura e nas brechas de seus imaginários vencedores. Durante as últimas décadas, discute-se, em vários setores da cultura, a necessidade de se pensar resistências contra-hegemônicas ao capitalismo de consumo, comprometido com o espírito da globalização dominante em nossa época. Nossa aposta é a de que o diálogo entre o filosófico, o literário e o pedagógico pode contribuir, de muitos modos, para o exercício de tais possíveis resistências.

A globalização tende a flexibilizar identidades locais e a promover uma multiplicação ao infinito das mestiçagens que se operam na subjetividade, com elementos vindos de toda parte do planeta, mas, ao mesmo tempo, produz “figuras-padrão”, de acordo com cada órbita do mercado, o que pode levar as subjetividades a se reconfigurarem, como bem observou Suely Rolnik, em torno de “figuras delineadas a priori, independentemente do contexto – geográfico, nacional, cultural, etc. -, submetendo-se a um movimento de homogeneização generalizada.” (ROLNIK, 2000, p.454). Essa homogeneização pode atingir não apenas os comportamentos da moda, ou dos jogos eletrônicos, mas também a subjetividade de intelectuais e escritores situados no “capitalismo cultural”. Se, como já nos ensinou Jaeger, na *paideia* grega (quando ainda não havia uma separação extrema, segmentada e especializada entre o “filosófico” e o “poético”), a educação grega coincidia substancialmente com a “poesia”, pensar, hoje, esteticamente a educação pode ser uma saída potente para se escapar, pela diferença, dos mecanismos de homogeneização cultural.

A vida acadêmica (a vida escolar como um todo), quando pensada ético-esteticamente, nos demanda algo que venho chamando, há alguns anos, em diálogo com Deleuze e outros pensadores e poetas, de rigor do surfista, em contraponto ao rigor do halterofilista. O rigor do halterofilista se coloca a serviço de um padrão de corpo (desenho, peso, massa muscular, etc.) que ele já conhece antes de começar a se exercitar. Um padrão de corpo capaz de suportar um

peso X ou Y, já dados de antemão. O rigor do surfista, de outro modo, não atende a um fim, mas a um meio do meio do meio do meio... O surfista não se prepara para o que ele já sabe, mas exercita o seu corpo para dançar a onda diabólica de vida que ele ainda não viu. Impossível prever o desenho, a densidade, a velocidade da próxima onda. O surfista aprende, sempre, que, para pegar a próxima onda, é preciso esquecer o modelo da onda que passou. O surfista se cuida para viver o impossível, para habitar o impossível da onda, o impossível da dobra de toda onda. (Claro que se está tratando aqui, para facilitar a vida do que se deseja desenhar, dos estereótipos do surf e do halterofilismo e não de suas muitas e prováveis complexidades, pois tanto pode haver um surfista que siga, metodologicamente, o estereótipo do halterofilista aqui traçado, como pode haver um halterofilista que, surfando, saiba dançar ao levantar peso...).

O rigor do surfista nos leva, talvez, a uma compreensão heterodoxa de método. A palavra método (de *metá* e *hodós*) é derivada do grego. *Hodós* significa “caminho”, “via” e, de acordo com o entendimento tradicional de método, o termo *metá* é traduzido como “depois”, “em seguida”. Daí a ideia de método como aquilo que é um “caminho para um depois”, um “caminho para um fim”. No entanto, *metá* também pode ser traduzido como “através de”, no “meio de”, “entre”. Assim, de modo extraordinário, pode-se compreender método como um “caminho para o entre”, um “caminho para o através de”, enfim, um caminho para o próprio caminhar.

Não estamos postulando, aqui, uma indisciplina pura, um relaxamento total diante de nossos compromissos com a pesquisa ou com as hierarquias acadêmicas. As hierarquias são necessárias, não para a cristalização de poderes instituídos, mas para a percepção das diferenças. São essas diferenças que podem nos estimular, sempre, a produzir novas diferenças. Respeitar as autoridades de pesquisa não significa obedecê-las, imita-las, mas, ousar com elas. Por vezes, ir além delas, des-encaminhá-las. O bom pesquisador, nessa ótica, é aquele que ousa errar, não menos que aprender, com a tradição. Um aprender a ler, como diria Leminski, para cuidar de “navegar em direção às Índias e descobrir a América”. (LEMINSKI, 1993, p.87).

ABOUT THE AESTHETICS OF KNOWLEDGES

ABSTRACT: This article aims to investigate the ways literature can affect the pedagogical-philosophical field and generate transdisciplinary possibilities of thinking and producing “new aesthetics of knowledges”.

Keywords: Aesthetics. Literature. Philosophy. Pedagogy.

Referências

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. *O rumor da língua*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 71-77.

BARTHES, Roland. *Como viver junto: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976/1977*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CICERO, Antonio. *Poesia e filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: 34, 1997.

_____. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução Daniel Lins e Fabien Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2000. v. 1, (Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução Paulo Cesar Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PLATÃO. *A República de Platão*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ROLNIK, Suely. Esquizoanálise e antropofagia. In: ALLIEZ, Eric (org.). *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. São Paulo: 34, 2000. p. 451-455.

STEINER, George. *Lições dos mestres*. Tradução Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Data de submissão: 25/09/2020.

Data de aceite: 27/10/2020.