

Introdução a César Aira educador

Luiz Carlos Quirino da Silva
Máximo Daniel Lamela Adó

Resumo

Partindo da exortação feita por Groppa Aquino, Sandra Corazza e Máximo Adó (2018) para que experimentemos uma docência poética e da afirmação de Ricardo Piglia (1996) de que certos escritores podem ser também ótimos pedagogos, nosso texto tem como objetivo – por meio de estudo bibliográfico que arregimenta saberes do campo da educação, da teoria literária e da filosofia e que subsidia nosso método ensaístico – destacar alguns procedimentos utilizados pelo escritor César Aira que poderão nos ajudar a pensar estratégias de enfrentamento dos poderes que se projetam clandestinamente sobre o fazer em sala de aula, ou em outros espaços educativos, obliterando as possibilidades de surgimento do novo. Daremos ênfase a três procedimentos literários e extraliterários principais: a invenção e o acaso, a circulação proliferante e o uso das personagens como veículo do pensamento do próprio autor. Como resultado da análise das estratégias airanas, e baseados em nossa leitura de Décio Pignatari (2004), diremos que a produção do autor ultrapassa o mero gesto vanguardista, a que geralmente é associado, para se assemelhar a movimentos de guerrilha. O que nos conduziu à conclusão de que, para além do fazer literário, trata-se de uma micropolítica que opera por meio de uma lógica dos afetos e que pode contribuir para a construção de um espaço comum, ainda que temporário, onde poderemos pensar outras formas para nossas existências.

Palavras-chave: Docência poética. Pedagogia literária. Guerrilha pedagógica.

Recebido em: 12/06/2023
Aprovado em: 02/07/2025



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2025.e94919>

Abstract**Introduction to César Aira educator**

Based on the exhortation made by Groppa Aquino, Sandra Corazza and Máximo Adó (2018) for us to experience poetic teaching and Ricardo Piglia's (1996) statement that certain writers can also be great pedagogues, our text aims – through study bibliography that brings together knowledge from the field of education, literary theory and philosophy and that subsidizes our essay method – highlight some procedures used by the writer César Aira that may help us to think about strategies to face the powers that are projected clandestinely on what is done in the classroom classrooms, or in other educational spaces, obliterating the possibilities for the emergence of the new. We will emphasize three main literary and extraliterary procedures: invention and chance, proliferating circulation and the use of characters as a vehicle for the author's own thought. As a result of the analysis of airana strategies, and based on our reading of Décio Pignatari (2004), we can say that the author's production goes beyond the mere avant-garde gesture, which is usually associated, to resemble guerrilla movements. Which led us to the conclusion that, in addition to literary work, it is a micropolitics that operates through a logic of affections and that can contribute to the construction of a common space, albeit temporary, where we can think about other forms for our existences.

Keywords:

Poetic teaching.
Literary
pedagogy.
Pedagogical
guerrilla.

Resumen**Introducción a César Aira educador**

A partir de la exhortación de Groppa Aquino, Sandra Corazza y Máximo Adó (2018) para que experimentemos la enseñanza poética y de la afirmación de Ricardo Piglia (1996) de que ciertos escritores también pueden ser grandes pedagogos, nuestro texto pretende –a través del estudio de bibliografía que reúna saberes desde el campo de la educación, la teoría literaria y la filosofía y que subvenciona nuestro método ensayístico– destacar algunos procedimientos utilizados por el escritor César Aira que pueden ayudarnos a pensar estrategias para enfrentar los poderes que se proyectan clandestinamente sobre lo que se hace en las aulas , o en otros espacios educativos, borrando las posibilidades para el surgimiento de lo nuevo. Destacaremos tres procedimientos literarios y extraliterarios principales: la invención y el azar, la circulación proliferativa y la utilización de los personajes como vehículo del propio pensamiento del autor. Como resultado del análisis de las estrategias airanas, y a partir de nuestra lectura de Décio Pignatari (2004), podemos afirmar que la producción del autor va más allá del mero gesto vanguardista, al que suele asociarse, para asemejarse a movimientos guerrilleros. Lo que nos llevó a concluir que, además de la obra literaria, es una micropolítica que opera a través de una lógica de los afectos y que puede contribuir a la construcción de un espacio común, aunque sea temporal, donde pensar otras formas para nuestras existencias.

Palabras clave:

Enseñanza
poética.
Pedagogía
literaria. Guerrilla
pedagógica.

Docência poética – emergência e acontecimento

Temos consciência de que poderemos soar pouco objetivos ao longo deste texto. Por isso, escolhemos o ensaio como forma, como processo, como procedimento destinado a dar vazão e contorno aos temas que amamos. Adorno (2003, p. 16-17), em texto clássico sobre o gênero ensaístico, ajuda-nos a entender melhor a natureza desta maneira de escrever e pensar que “[...] reflete o que é amado e odiado [...] Felicidade e jogo lhe são essenciais”. Neste texto, experimentamos algumas ideias, alguns percursos e algumas sensações que, com alguma frequência, mostram-se-ão diametralmente opostos aos padrões acadêmicos estabelecidos, bem como a seus consensos. “Na alergia contra as formas, consideradas como atributos meramente acidentais, o espírito científico acadêmico aproxima-se do obtuso espírito dogmático”, nos dirá Adorno (2003, p.19). Porém, o fato de transitarmos pelo meio acadêmico não significa necessariamente que estamos em total acordo com suas regras. Tampouco temos apreço pela ortodoxia referida pelo filósofo. Concordamos com Culp (2016) quando ele sugere que, em momentos específicos, faz-se necessário saber odiar e, quem sabe, até mesmo destruir o mundo existente. Não o mundo físico, que serve de suporte para nossa sobrevivência, mas a atual configuração do mundo enquanto conceito que rege nossas existências. É preciso não compactuar com as formas desgastadas que nos contagiam com sua degradação. E é isto que este texto tentará fazer.

Comecemos, então, por um ensaio triplamente escrito. Nele, Aquino, Corazza e Adó (2018) nos convidam a experimentar as possibilidades abertas por uma docência poética. Ação que talvez possa ser encarada como variante de certa ética de um movimento que consegue ser ao mesmo tempo imprescindível e carregado de incertezas. Imprescindível àqueles e àquelas que porventura desejem escapar do que os autores designam como o “monocórdio *cogito* pedagógico” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 2). Ou seja, do debate sobre as mesmas questões de sempre, que produzem um pensamento redundante. Uma vez que a proposta de outros problemas conduziria o pensamento, em educação, por caminhos pouco trilhados. Perigosos, porém empolgantes. Tal ação, no entanto, será sempre acompanhada por incertezas das mais variadas ordens, como o risco, sempre à espreita, de ser percebida como mera abstração descolada do chão da sala de aula. A compleição desse fazer é habilmente ilustrada, no texto em questão, pelo comentário feito por Blanchot a respeito da relação de Breton com a escrita: “[...] pura prática de existência [...] uma teoria prática [...]” (Blanchot, *apud* Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 3). Conforme nosso entendimento, ultrapassando o dualismo que opõe a teoria e a prática, os autores propõem um fazer-pensar em educação que utiliza “determinados recursos” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 3) poéticos que derivam das mais variadas expressões artísticas, onde teoria e prática já não poderiam ser distinguidas com muita

clareza. Em outras palavras, a docência poética poderia ser entendida, então, como um fazer que pega emprestado algumas ferramentas elaboradas pelos artistas, sejam eles poetas ou não. Pois como bem nos lembra Pignatari (2005, p.10, grifo do autor): “A palavra ‘poeta’ vem do grego ‘*poietes* = aquele que faz””. Neste caso, o professor ou professora (poeticamente paramentado) é aquele que faz, faz docência em uma zona de vizinhança com os fazedores de arte e de linguagem: poetas. Isto é, desmontam e remontam os mecanismos de criação poéticos e artísticos visando à libertação dos procedimentos didáticos de certa monotonia (e do cansaço, sua variante) que paira nos ambientes de ensino. Remontagem que é ao mesmo tempo uma tradução recriadora de algo inefável contido na linguagem de origem. Uma “transcrição” das “[...] matérias das artes, das filosofias e das ciências” (Corazza *apud* Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 6) efetuada pelos professores e professoras que porventura desejem experimentar certa “transluciferação” (Campos, 2015, p. 78) da teoria-prática levada por eles às salas de aula. O objetivo obviamente não é transformar os docentes em poetas, mas liberar as forças vitais represadas pela monotonia escolar. Assim como a principal tarefa do tradutor (principalmente de poesia), conforme nos indica Campos (2015, p. 112), é a de não deixar escapar “[...] aquele ‘resíduo não comunicável’, aquele ‘cerne’ (*kern*) do original, que permanece ‘intangível’ [...]”. A montagem e remontagem dos mecanismos poéticos e artísticos pretende transportar para os procedimentos didáticos esse núcleo não comunicável que dá vida às diferentes linguagens da arte. No entanto, ao mesmo tempo, tais professores e professoras deverão aceitar os riscos inerentes ao trânsito por zonas fronteiriças onde os “limiares demoníacos, modificam os traços diagramáticos do pensamento da subjetividade e os traços intensivos do conceito de sujeito da Educação” (Corazza, 2002, p.13). Talvez daí possa emergir novamente o sopro de vitalidade tão importante ao ensinar e aprender.

Parece-nos bastante evidente que tal proposta sempre carrega consigo o risco de projetar os docentes em um espaço entrópico que pode conduzir ao erro. No entanto, existe aqui uma escolha ética a ser feita. O pano de fundo dessa escolha diz respeito ao tipo de educador ou de educadora que cada um gostaria de ser. Pois, de maneira bastante sintética, poderíamos dizer que existem dois caminhos a serem seguidos pelos professores e professoras. De um lado, temos as práticas pedagógicas que tem em vista fins instrumentais, baseados na aquisição de competências que são pautadas por um entendimento do que significa aprender e ensinar que, pelo menos como sugere Deleuze, exclui o pensamento ali mesmo onde ele poderia encontrar um lugar de florescimento, pois tal movimento pedagógico se assenta no que o autor chamou de “*recognição*” (Deleuze, 2018, p.189) – espécie de adestramento visando a um pensamento sempre bem delimitado, ou conforme nos explica o próprio autor: “[...] o modelo variável da *recognição* fixa o bom uso, numa concórdia das faculdades determinada por uma faculdade dominante sob um senso comum” (Deleuze, 2018, p. 189). Disto podemos depreender que as práticas pedagógicas que têm como objetivo produzir

algum pensamento situam-se em outro extremo, pois o pensar transita por rotas incertas cujo bom uso, o senso comum ou o bom-senso encontram dificuldades em acessar. Pensar é uma operação inseparável de elementos e envolta em circunstâncias, que nos lançam aquilo que Antelo (2018, p.5) chamou de “emergência”; e Deleuze (1974, p. 154), de “acontecimento”. Pensar é algo da ordem da contingência, é ação incontrolável que parte de um ponto incerto e tem como ponto de chegada uma zona ainda mais desconhecida. Antelo (2018, p.5) define a emergência como “[...] tudo quanto foge de nosso controle consciente e intencional. A emergência, segundo Maurizio Ferraris (2016), é um evento que revela a possibilidade do impossível [...].” Deleuze (1974, p.154), por sua vez, dirá que no acontecimento “[...] não há outro presente além daquele do instante móvel que o representa, sendo desdobrado em passado-futuro, formando o que é preciso chamar contra-efetuação”. Com Antelo e Deleuze, poderíamos dizer que o pensamento é algo que só pode vir à tona e ganhar forma (uma forma sempre frágil) em um espaço-tempo que faz zona de vizinhança com a impossibilidade. Pensar é sempre pensar aquilo que, num dado momento, parece impossível porque ainda não existe e talvez nem chegue a adquirir um corpo e existir de fato. Este é um dos riscos envolvidos.

Por isso, parece-nos que a importância de uma docência que faz uso de ferramentas poéticas, tal como nos são apresentadas por Aquino, Corazza e Adó, reside em sua afinidade com uma educação destinada a um mundo a ser feito. Educação insatisfeita com o atual estado de coisas, tal como se apresenta, pois, ao tentar escapar do monocórdio *cogitado* pedagógico, assume a tarefa de dar corpo ao impossível por meio do pensamento desencadeado pela articulação entre educação, ciência, filosofia e arte.

A pedagogia da literatura

Os esclarecimentos que abrem nosso texto têm como função firmar algumas bases sobre as quais nossa argumentação a respeito do que poderíamos chamar de uma pedagogia literária será assentada. Além disso, apontam para o fato de que a ideia de utilização do aparato – ao mesmo tempo conceitual e prático – elaborado pelos escritores, ou demais artistas, não pode ser considerada uma novidade. Se há algo minimamente novo no que iremos propor, consistirá menos na proposição em si mesma do que no caminho a que convidaremos o leitor ou a leitora a percorrer em nossa companhia – o ângulo a partir do qual nossa leitura será apresentada.

Poderíamos começar (começar já estando em andamento) com Ricardo Piglia, no contexto de uma fala por ele proferida na Universidade Federal de Santa Catarina, ocasião em que afirmou que: “Os escritores, em geral, são grandes pedagogos” (Piglia, 1996, p. 47). Ou seja, aquilo que fazem – ao produzir textos e percorrer itinerários que conduzem a eles – pode nos ajudar a

depreender alguns princípios básicos do *métier* literário. Além disso, alguns desses princípios poderiam ser traduzidos para outras esferas da existência. De uma maneira geral, os escritores nos apresentam uma pedagogia combativa e, numa primeira aproximação, meio caótica como a que aprendemos com Borges, ao longo de toda sua obra, por exemplo, destinada a imaginar um mundo (ou mundos) ainda inexistente. Um modo de fazer que talvez se expresse um pouco mais claramente em algo que captamos na frase de Faulkner, sobre o processo de escrita de *O som e a fúria* (2017), reproduzida por Piglia: “[...] escrevi este livro e aprendi a ler” (Faulkner apud Piglia, 1996, p.47). E por acaso esta sentença não sintetiza o universo dentro do qual orbitam o ensinar e o aprender, um universo onde se partilha algo que se efetua na experiência de compartilhamento em si mesma? A educação não poderia ser descrita como o compartilhamento de uma experiência de possibilidades de leituras ampliadas para além dos textos? O que não nos parece pouco, pois, em educação, “[...] deveria bastar ler e transmitir o que temos lido [...]”, dirá Larrosa (2021, p. 122). No entanto, não se trata de uma simples transmissão.

Disso talvez pudéssemos deduzir que o universo comum entre professores, professoras, alunos e alunas caracteriza-se por um espaço-tempo onde são colocados em movimento procedimentos variados destinados a ensinar/aprender a ler. Professores e professoras aprendem a ensinar ensinando: a ler o conjunto daquilo que só podem aprender enquanto o fazem. Alunos e alunas, por sua vez, aprendem a ler o mundo por intermédio daquilo que lhes é proposto e, ao mesmo tempo, ensinam professores e professoras a lhes ensinar. Como dissemos acima, nada de muito novo, pois se trata de algo já observado por Paulo Freire, por exemplo. Em seu livro clássico *Pedagogia da autonomia* (1996), ele dirá que, no processo de troca de experiências a que damos o nome de educação, é preciso que tenhamos certa clareza desde o início de que “[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, P. 23). Dando mais uma volta no parafuso, poderíamos dizer ainda que quem escreve aprende a ler no processo mesmo da leitura e escrita, uma vez que são inseparáveis. Dito de outra forma, ainda mais abrangente, aprender a ler o mundo é processo inseparável de determinado posicionamento – sempre problemático e instável, “arbitrário e provocativo”, como a pedagogia borgeana mencionada por Piglia (1996, p. 47) – que possibilita tal leitura ampliada. Insistindo em girar o parafuso, poderíamos dizer: tentei aprender a ler, quiçá tenha aprendido algo do viver.

César Aira e seus estilhaços literários

Não obstante, é preciso deixar bastante claro que esse é apenas um exemplo das muitas possibilidades pedagógicas que os escritores e as escritoras podem nos dar a ver. Caberá a cada educador/leitor e educadora/leitora enxergar as conexões entre determinado texto ou modo de

escrita e seu próprio fazer em sala de aula. Uma vez que com Piglia aprendemos que o aspirante a escritor (ou, conforme propomos, professor/professora) “[...] não quer ler toda a literatura, quer encontrar os livros que lhe interessam e lhe servem e isso é sempre arbitrário” (Piglia, 2017, p. 83, tradução nossa). O que pressupõe igualmente a formação de sua biblioteca pedagógica – um tanto contingente, feita de textos teóricos ou literários, mas também de música, cinema e muitas outras coisas – e da invenção de modos de ler, pois, aqui, o descobrir e o inventar não podem ser apartados um do outro.

Com isso, podemos justificar e nos sentir um pouco mais confortáveis em dizer que nossa escolha pelo escritor argentino César Aira é igualmente arbitrária, tendo como único parâmetro o gosto pessoal. No entanto, acreditamos que seus métodos de produção textual, ao serem traduzidos e convertidos em uma pedagogia, podem nos ajudar a conduzir as práticas realizadas em sala de aula por caminhos pouco usuais e que desencadeiam certa emergência espaço-temporal, isto é, espaço e tempo de um acontecimento que escapa a nosso controle e de onde pode emergir aquilo que não existia até então e que provavelmente não chegará a existir, porque se trata de um lampejo muito pequeno e raro. Nos parece que o acontecimento da aula (sua emergência) é algo da ordem da fragilidade, do inefável, do indizível. Agamben (2005, p. 9) dirá borgeanamente no prólogo de um de seus livros que “[...] toda obra escrita pode ser considerada como o prólogo [...] de uma obra jamais escrita, que permanece necessariamente como tal [...].” Trecho que, uma vez traduzido, talvez nos ajude a perceber que toda aula é o prólogo de uma aula que nunca se concretizará. Temos de nos haver com os estilhaços, com os fragmentos de algo que só possui algum sentido de conjunto ao ser submetido ao olhar (à leitura) de cada participante do evento. Giorgi (2020, p. 13), em artigo onde discorre sobre o tema da emergência, sugere que ela sempre “[...] se dá postumamente porque, como fenômeno, demanda uma verdade que deve retroceder do futuro, de uma montagem ou um agenciamento futuro, o que significa que a verdade da emergência reside entre-tempos [...].” Por isso, não nos parece temerário afirmar que cada aula é o resíduo que se desprende de todas as aulas anteriores e posteriores – um efeito de leitura, uma ondulação fantasmática e uma perspectivação.

Algo muito parecido com o que poderia ser dito a respeito da literatura praticada por Aira, pois se trata de uma obra estilhaçada, resultado de movimentos variados e desvairados, cujo sentido não pode ser apreendido fora do movimento de seu próprio fazer a si mesma. Premat (2012) dirá que a obra airana só pode ser minimamente decodificada se levarmos em conta o fato de que cada ação do escritor diz respeito a um conjunto de ações destinadas à construção de uma mitologia pessoal. Assim como outros de seus compatriotas, Lugones ou Borges, por exemplo, Aira faz de sua literatura uma peça, entre muitas, de um quebra-cabeça muito maior. Acrúscimo textual a uma imagem global, sempre incompleta, de onde podemos entrever, meio desfigurada, a figura do autor.

O que não significaria relegar a escrita a uma posição marginal, já que em Aira tudo pode ser considerado marginal. E se tudo é marginal, nada é marginal, uma vez que, para determinados escritores como ele, a produção literária, a produção de uma obra, teria como objetivo a criação de um mito pessoal – o mito do escritor. Mito em torno do qual orbitam suas ações. Imagem nem sempre estável que serve como fundamento parcial e fator de agregação mínima de tudo que dela procede. Em um contexto onde aparentemente tudo já foi feito, tudo já foi escrito, resta apenas a invenção de um lugar para si mesmo em meio à multidão. Algo muito semelhante com o que ocorre no âmbito da educação. Entretanto, conforme advertem Corazza e Tadeu (2003), é preciso seguir em frente tendo consciência de que não existe “[...] nenhum passado mítico ao qual regressar, nenhum tempo feliz a ser revivido. [E] Resistir a qualquer anseio de um estado de graça antes da queda [...]” (Corazza; Tadeu, 2003, p.9). Sempre adiante ou, como diria o próprio Aira (2021, p. 139) descrevendo seu método de escrita, “*huida hacia adelante*”. Menos como uma fuga do que como a invenção de uma mitologia que se situa sempre adiante, mitologia póstuma.

Guerrilha e vanguarda

Sandra Contreras (2019), comentando a obra airana, dirá que, se podemos falar numa espécie de chave de leitura desta, ela se materializará em tudo o que decorre da identificação do autor com as vanguardas. Dando um passo atrás em relação ao pós-modernismo e retomando modos de fazer considerados esgotados: voltando ao relato por meio da vanguarda. Anacronia em que um passo atrás é igualmente um passo em outra direção (que às vezes pode ser à frente, mas nem sempre) – um demorar-se entre tempos distintos que “[...] representa uma forma inédita de resolver a interrogação que articula a narrativa argentina desde os anos 1970 – como narrar? –, mas também um gesto que afeta a própria definição do relato, de sua natureza e de sua função” (Contreras, 2019, p. 8).

Resgatando o gesto de Raymond Roussel, escritor que poderia ser considerado um dos pais das vanguardas artísticas (principalmente literárias), Aira descreverá a série de ações que ajudam a constituir a arquitetura de sua obra como resultado de um procedimento. Na verdade, uma série de procedimentos que, tal como propõe Premat (2012, p. 4), produzem um efeito de conjunto:

[...] na instável produção de Aira, produção que flui pondo em dúvida os critérios e mecanismos de leitura e avaliação estética, não são os textos de ficção que ocupam o centro do sistema, mas um “efeito Aira”, feito de procedimentos de escrita, de estratégias editoriais e paradoxais reflexões metaliterárias e, sobretudo, de uma figura de autor.

O que está em jogo é menos um problema de sentido ou de representação do que do efeito que pode ser produzido por meio da repetição, por meio de uma “[...] paradoxal reiteração criadora, que é uma reprodução ampliada [...]” (Antelo, 2019, p. 51), reverberará Antelo a partir de proposição do próprio Aira em seu texto *Sobre a arte contemporânea* (2018). A literatura para o

escritor argentino é algo da ordem de uma “[...] ‘reprodução ampliada’, em todas as direções de um contínuo multidimensional, de uma obra de arte que tinha deixado de ser importante, ou pertinente, uma obra que exista ou não” (Aira, 2018, p. 13). Efeito de reprodução ampliada como a de uma granada que explode alastrando seus fragmentos por toda parte. Ao analisarmos a cratera deixada pela explosão, perceberemos que o texto, pelo menos em Aira, passou a ser apenas um dos estilhaços daquilo que compõe o artefato e seu valor já não poderá ser aferido por meio de critérios de qualidade ou de uma maestria narrativa. O que não quereria dizer que o escritor estaria livre de preocupações quanto ao aperfeiçoamento daquilo que faz. O que Aira propõe é que o valor de um livro poderia ser redirecionado, em alguns casos, para outro ponto, até mesmo para o livro em sua materialidade mesma – espécie de “colecionismo” (Aira, 2017, p. 25) em que o livro “[...] passa a valer por sua beleza, por sua antiguidade” (Aira, 2017, p. 25). Dessa forma, o interesse por uma obra já não residiria apenas no texto que lhe serviria de suporte.

O gesto vanguardista (e por este motivo anacrônico) de Aira, que se expande em muitas direções, é também um confronto com as formas enrijecidas de arte, sobretudo na literatura. No entanto, para que isso seja possível, para que o combate se amplie, é fundamental que cada artista invente seu modo particular de fazê-lo, pois o principal instrumento expressivo das vanguardas é a constituição de seus procedimentos. “Os grandes artistas do século XX não são os que fizeram obra, mas aqueles que inventaram procedimentos para que a obra se fizesse sozinha, ou não se fizesse”, dirá Aira (2007, p. 13). Contra a paralisia de ideias, o procedimento.

Não nos parece coincidência o fato de Décio Pignatari, em texto intitulado Teoria da guerrilha artística (2004), relacionar o movimento realizado pelas vanguardas com aquele realizado pelas guerrilhas. Ao compararmos a guerrilha com a guerra tradicional, algumas diferenças entre suas dinâmicas emergirão. Enquanto a guerra, de maneira geral, é uma estrutura mais ou menos bem localizada e fixa, a guerrilha age dentro dos limites da primeira com muito mais flexibilidade. “Nas guerrilhas, a estrutura parece confundir-se com os próprios eventos que propicia – e a estratégia com a tática. É uma estrutura que se rege pelo sincronismo”, salientará Pignatari (2004, p. 168).

Porém, ao contrário da guerrilha, que orienta suas ações em direção ao poder concentrado pela guerra tradicional, a vanguarda não aponta suas armas para um alvo preexistente e bem definido. Ela se volta contra o sistema da arte e seus valores como um todo, contra os modelos e fórmulas prévias. Ou seja, combate menos um objeto do que a estrutura que o possibilita. Nesse sentido, ela é também “antiartística” (Pignatari, 2004, p. 170) e autoconsciente de sua posição sempre experimental. Por isso, é igualmente metavanguarda: “Metavanguarda não é senão outro nome para a vanguarda permanente” (Pignatari, 2004, p. 170). A metavanguarda – ou seja, a

vanguarda consciente de si mesma – realiza movimentos centrífugos de seus procedimentos autorreferentes (e iminentes) em direção às estruturas prescritivas da arte tradicional. Declara, em primeiro lugar, guerra contra os efeitos de poder sobre si mesma para, logo em seguida, expandir seu raio de ação em direção ao poder difuso e de difícil identificação. A metavanguarda poderia ser descrita como uma guerrilha e uma metaguerilha contra os poderes estabelecidos. Em Aira, o combate é direcionado para as formas de produção literária. Em educação, em uma docência poética, como a descrita no início deste texto, a luta visa aos poderes do monocórdio *cogito* pedagógico.

A pedagogia airana

Achamos importante explicitar, ao eventual leitor ou leitora, que se podemos depreender algo como uma pedagogia da obra de Aira, como de fato acreditamos que podemos, ela não possui uma existência tão evidente assim. Caberá sempre a cada um, a partir de sua própria leitura – ou seja, de sua perspectiva – estabelecer as possíveis relações entre os textos (ou, no caso do autor em questão, entre o conjunto de procedimentos) e seu fazer. Porque, assim como daremos destaque a determinados mecanismos que nos parecem relevantes e traduzíveis para o contexto de uma aula, outras leitoras ou leitores poderão, com igual legitimidade, fazer emergir pontos muito diferentes dos nossos. O que não representaria necessariamente uma contradição, mas sim a riqueza da leitura.

Certamente a literatura feita por Aira é algo da ordem da estranheza e do inclassificável, por mais que alguns críticos insistam em reduzi-la à mera herdeira do surrealismo. No entanto, ela é muito mais do que apenas isso, pois deriva de um projeto minuciosamente elaborado, como sugere Albornoz (2012, p. 57) em tese em que dedica um capítulo exclusivamente ao autor, “[...] Aira trabalhou a sua obra como se fosse um projeto artístico que não se encerra com a escrita, mas que se completa com a publicação e com a circulação do texto em formato de livro [...].” A circulação um tanto difusa de seus textos, principalmente por pequenas editoras, produz um efeito que só pode ser debilmente apreendido ao lançarmos um olhar retrospectivo para a estrutura móvel que aos poucos vai sendo formada. Efeito baseado principalmente na “[...] autonomia da progressão de textos. A série está composta principalmente por romances, mas também há ensaios, conferências e até entrevistas realizadas ao longo destes anos” (Albornoz, 2012, p. 57).

Do conjunto de procedimentos utilizados por Aira na elaboração de seu mito pessoal de escritor, podemos inferir – como ponto de visibilidade em meio a mecanismos invisíveis –, mais do que a produção de uma obra literária, antes a literatura como reprodução. Porquanto ele mesmo assume escrever apenas o que, de alguma forma, já foi escrito. E se disso eventualmente surgir algo novo, será o resultado de tal reprodução, ou seja, da repetição. Albornoz (2012, p. 59) sintetiza o procedimento airano em três pontos básicos:

O procedimento de Aira compõe-se por três partes fundamentais: por um lado, temos a invenção e o acaso como recursos de escrita e, por outro, a circulação proliferante como forma de resistência à tradição do mercado editorial; ao que se acrescenta um terceiro pilar: o método que Aira utiliza para mascarar o seu próprio pensamento e as suas reflexões sobre a arte em diferentes personagens da sua obra.

Precisamos ter alguma clareza quanto ao fato de que o procedimento é uma espécie de mecanismo propulsor de uma obra que pretende se expandir, no limite, infinitamente, já que se faz por intermédio desta impulsão relativamente independentemente de seu autor. Um trabalho, em muitos aspectos, semelhante ao de professoras e professores, que se debruçam sobre determinados conteúdos, estabelecidos por certa tradição (ou política) educativa e curricular, alheia a eles, imprimindo, ainda assim, sua marca autoral. Marquardt, (2008, p. 108) em mais uma tese sobre o escritor, dirá que “[...] o procedimento permite à obra permanecer aberta, disseminando-se em possibilidade infinita”. Ao autor, ou operador do mecanismo, caberia a inserção dos dados a partir dos quais o argumento será gerado e desenvolvido mais ou menos ao acaso. “Longe de esclarecer os códigos, o que se tem novamente é proliferação de procedimentos. Porque não há decifragem que não produza novos códigos, novas cifras, tanto particulares quanto irrepetíveis”, dirá Marquardt (2008, p. 108-109). E as professoras e professores não proliferam igualmente procedimentos – isto é, didáticas – visando à releitura das matérias curriculares a que suas aulas estão submetidas?

Ao comentar a obra de Copi, escritor e cartunista argentino, por exemplo, Aira faz algumas considerações que poderiam ser aplicadas a seus próprios textos e métodos – o que não é irrelevante, dado que nos parece impossível analisar ou mesmo descrever os livros deste sem que se faça referência ao conjunto de seus procedimentos. Sobre a escrita de seu compatriota, cujo desenvolvimento se deu sob a égide do delírio e da imprevisibilidade, Aira identificará como mecanismo impulsionador uma espécie de “ética da invenção” (Aira, 2003, p.15, tradução nossa) desencadeada por algo que ocorre no andamento do relato: “[...] a invenção da história é essencial em Copi. A falta de relato, a emergência nua e fulminante da imagem ou a realidade o enoja. Antes da emergência de qualquer resultado artístico deve haver um relato como procedimento” (Aira, 2003, p. 14, tradução nossa). E se suas histórias soam tão excêntricas ao leitor que porventura não esteja familiarizado com elas, isso se deve ao fato de que, conforme a leitura airana, o realismo de um relato prescinde de maiores explicações. Ou seja, aquilo que conhecemos como “[...] arte da narração decai na medida em que incorpora a explicação” (Aira, 2003, p. 17, tradução nossa), porque mesmo um relato supostamente realista é precedido pela invenção – neste caso, por uma invenção que acontece no ato de viver mesmo. Para Aira, mesmo o realismo é movido pela invenção em forma de vida.

Poderíamos, então, para não corrermos o risco de nos perdermos na dispersão que envolve a obra do escritor argentino, sintetizar o que intuímos dar forma àquilo que percebemos como sua pedagogia a partir das três propriedades básicas isoladas por Albornoz. Quais sejam: 1) a invenção e o acaso; 2) a circulação proliferante; 3) o uso das personagens como veículo do pensamento do próprio autor. Estando delineadas com um pouco mais de precisão tais características, poderemos utilizá-las agora para dar forma a nossas próprias conjecturas. São hipóteses destinadas ao campo da educação; entretanto, isso não impede que façamos uso dessas três propriedades como peças ou engrenagens de um motor, intercambiáveis entre si e suscetíveis à subversão de seu emprego original.

Ficção pedagógica

Jorge Larrosa, fazendo referência a Basil Bernstein, dirá que aquilo que poderia ser chamado de “texto pedagógico” (Larrosa, 2003, p. 117) possui uma natureza bastante particular, já que, uma vez submetido às regras específicas do campo educativo e seus modos de leitura e de uso, o texto pedagógico adquirirá, em maior ou menor grau, a forma que se julga adequada a seu manuseio neste ambiente – dirá o autor que o “texto escolariza-se” (Larrosa, 2003, p. 117). O que significaria ser subjugado “[...] pelas regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico oficial e dominante” (Larrosa, 2003, p. 117). Por outro lado, Larrosa chamará nossa atenção para o fato de que todo texto possui certa margem de indeterminação. Ou seja, o próprio ato da leitura demanda dos sujeitos, como sugerimos alguns parágrafos acima com Piglia, uma disposição que reposiciona o texto a cada nova incursão até ele. A partir dessa margem, talvez possamos entrever alguma possibilidade de subversão das gramáticas pedagógicas pré-estabelecidas, estejam elas sob o jugo de códigos didáticos ou ideológicos.

Acreditamos que toda aula é, entre outras coisas, um exercício narrativo e, por isso, possui a forma de um texto que vai se construindo ao mesmo tempo em que é lido em conjunto pelos participantes do evento de sua criação. Não é de se estranhar que, de vez em quando, a atmosfera dominante seja a do embate, pois, em muitos momentos, as múltiplas perspectivas se chocam. No entanto, o objetivo final é sempre o esboço deste texto coletivo que narra, quando bem-sucedido, o encontro de um grupo de pessoas em um determinado espaço-tempo.

Três princípios para uma pedagogia airana

Tendo lançado mão de determinados traços daquilo que acreditamos fazer parte do que está em jogo numa aula, podemos começar a acrescentar alguns elementos airanos ao tipo de composição que estamos defendendo.

Uma característica marcante das histórias escritas por Aira é a imaginação selvagem – ou seja, que faz pouco caso dos limites tradicionais – que parece conduzir as personagens (elas mesmas geralmente bastante extravagantes) a situações insólitas. Premat (2012, p. 7) resume as narrativas produzidas pelo escritor a partir de seu procedimento da seguinte maneira: “[...] são as andanças de um idiota no mundo da peripécia”. O que vai num sentido muito parecido com o que estamos tentando evidenciar. A radicalização estilística airana, contudo, parece apontar, ao contrário do que possa parecer, para aquilo que o autor entende como uma das características mais importantes do que poderíamos chamar, um tanto imprecisamente, de realidade: sua polimorfia selvagem. As histórias de Aira são um embate pessoal com os obstáculos impostos pelo mundo quando tentamos fixar o olhar sobre ele. O insólito vem de uma aproximação da realidade. Para ele, “[...] a vida é ao mesmo tempo múltipla e diferente [...]”, dirá Premat (2012, p. 9). O indivíduo que assume a tarefa de narrar um mundo em permanente devir deverá inventar formas que não tentem mimetizar esse mundo. Tais formas deverão ser colocadas para funcionar em contiguidade com a realidade. E quanto menos tiverem a ambição de reproduzi-la, mais se aproximará dela. A invenção e o acaso airanos são pontos de irradiação da potência do mal-entendido, a única forma de unir termos incompatíveis como sujeito e objeto ou espaço e tempo, por exemplo (Aira, 2021).

Invenção e acaso funcionariam como elementos de uma criação que extrapolaria os limites da narrativa e serviriam à invenção de uma linguagem destinada a dar sentido à experiência (Aira, 2021). Experiência errante que ganha muito mais relevância na contemporaneidade veloz e atordoante. Disso resulta o postulado airano de um escrever por escrever, mesmo sem arte ou inspiração, que simplesmente segue em frente. Escrever a partir da experiência, o ato de escrita como uma forma de experiência e de vida, como um tipo *sui generis* de acontecimento que nos desvia da rota planejada. Algo muito parecido com a própria realidade, mas que nunca se confundirá totalmente com ela. Poderá roçá-la em alguns momentos, porém dificilmente se chocará de maneira direta.

A partir disso, poderíamos pensar o que a invenção e o acaso, motores das narrativas airanas, podem ter a ver com o que professoras e professores fazem em sala de aula. O ponto de contato – ponto de conexão e funcionamento dual entre literatura e pedagogia – parece-nos se fazer presente por meio da contingência, pois tanto a escrita de um texto literário quanto a narrativa que é produzida a partir do encontro entre docentes e discentes são o resultado daquilo que consegue resistir à contingência. Mais do que isso, daquilo que faz dos acidentes seu combustível. Para que se possa escrever, conforme sugere Aira (2011), é preciso não se deixar paralisar pela lógica socialmente predominante, que percebe os termos contrários como incompatíveis e, no limite, pretende resolver tal contradição. A literatura não é dialética, pelo menos aquela que estamos

defendendo neste texto, não resolve enigmas; antes, elabora-os e os introduz no mundo. Acompanhamos mais uma vez Piglia (2017, p. 14, tradução nossa) que afirmará: “As relações da literatura com a história e com a realidade são sempre elípticas e cifradas. A ficção constrói enigmas com os materiais ideológicos e políticos, disfarça-os, transforma-os, coloca-os sempre em outro lugar”. A paixão pela literatura é modelada pela arbitrariedade (Piglia, 2017). Ou seja, por certo gosto pelos terrenos acidentados e problemáticos.

Cada professora e professor é testemunha de como em geral (apesar de toda preparação) os caminhos percorridos por uma aula são determinados pelas forças incontroláveis do acaso. E o adjetivo incontrolável, antes da palavra acaso, não é utilizado por acaso aqui, porquanto é atributo do acaso ser incontrolável. Toda vez que professoras e professores lutam contra o incontrolável, lutam contra a natureza deste e correm grande risco de saírem derrotados. Se podemos aprender algo com Aira, é justamente a postura de não enfrentamento do acaso. Em outras palavras, não se luta contra o acaso, uma vez que ele não é algo a ser evitado: ele é o motor de determinados acontecimentos que podem ser decisivos para o sucesso ou fracasso de uma aula. O escritor argentino nos ensina que o acaso é o par com o qual a invenção se põe a dançar. Por isso, os docentes, que porventura estejam interessados em fazer frente à mesmice pedagógica, deveriam fazer as pazes com os elementos incontroláveis sempre presentes na aula. Eliminar os acidentes (o ineliminável acaso) é igualmente abrir mão das condições para a invenção e da condução da aula por caminhos ainda inexplorados. O acaso, quando seguido pela invenção, pode chegar em momentos inesperados (ou ser produzido) e – ao fim do encontro no espaço-tempo onde se deu – mostrar-se decisivo na composição dos textos de uma aula destinada ao futuro, a uma escola ainda por vir.

Além da invenção e do acaso, como segundo fundamento, que ajuda a colocar em funcionamento o que estamos chamando de uma pedagogia de César Aira, destacaremos, a partir de agora, o princípio da circulação proliferante.

O escritor argentino considera a literatura, acima de tudo, um efeito que não possui necessariamente uma causa (Aira, 2011) – um efeito a serviço da proliferação de teorias para cuja elaboração nem seria necessário muito talento, pois, afinal de contas, Aira afirmará que é escritor aquele ou aquela que ocupa este espaço em suspensão e de dúvida. Já os que se dizem escritores raramente o são (Aira, 2011). A escrita é a exploração de um território pouco hospitaleiro.

Além disso, ao tratar da arte contemporânea, Aira defenderá a ideia de que esta se confunde cada vez mais com sua própria reprodução e a “[...] reprodução mesma se torna obra de arte ou, mais precisamente, arte sem obra” (Aira, 2018, p.12). E, apesar de ele estar se referindo à arte contemporânea, tais características parecem igualmente dizer respeito a sua própria obra, que notoriamente transita entre o literário e extraliterário. Por isso, como já apontamos alguns

parágrafos acima, os textos não ocupam a centralidade dos procedimentos airanos. E se podem ser considerados romances ou novelas, isso se deve a acidentes inexplicáveis (Aira, 2021), produto da contingência. Mais importante para Aira é a proliferação de seus livros, proliferação como parte da obra em curso que se afirma na proliferação mesma e na dispersão. Mais importante é publicar, mais até do que escrever, afirmará (Aira, 2021).

Numa aula, o princípio da circulação proliferante nos ajudaria a pensar o valor de cada ação, de cada proposta, de cada exercício realizado em companhia dos discentes. Aira põe para circular seus livros – geralmente por meio de pequenas editoras, o que significa igualmente certa dificuldade de acesso a eles – de maneira contínua, porém dispersa, como se atribuísse pouco valor a todo o trabalho dedicado à elaboração de cada história, pois, para ele, toda escrita se resume ao próprio ato de escrever. Espécie de corrida adiante, até um ponto a que nunca se chega, por que a corrida é o objetivo do corredor. Como espécie de subtexto que pode ser depreendido de tal proliferação, encontramos uma crítica aos escritores de grandes romances (prestiosos e de muitas páginas), aos escritores que fazem parte do cânone ou aos *best-sellers* que ocupam lugar de destaque nas livrarias.

“A realidade completa da obra estaria moldada pela própria obra e pelo tempo que envolveu sua concepção e execução, entendendo por este tempo o transcorrer histórico, em que cada um dos pontos é único e irrepetível, e por isso irreproduzível” (Aira, 2018, p. 14), afirmará Aira sobre a arte contemporânea. O que poderia muito bem ser entendido ao que entendemos (cada um à sua maneira) como realidade da sala de aula. A realidade da aula – aprendemos com a pedagogia airana – é algo da ordem da imanência. Deleuze (2012, p. 12, grifo do autor), ao tratar do tema, lembra-nos de que: “Pode-se dizer da pura imanência que ela é uma vida, e nada diferente disso. Ela não é imanência à vida, mas o imanente que não existe em nada também é uma vida. Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta [...].” Poderíamos dizer que a realidade da sala de aula é imanente, algo que não poderia ser separado da vida que transcorre em si mesma.

Com isso, gostaríamos de sugerir que o que acontece em uma aula só pode ser avaliado (se é que pode) pelos efeitos produzidos no momento mesmo em que acontece. Uma aula bem-sucedida talvez não seja uma aula grandiloquente. Provavelmente não irá resolver os problemas da educação, não salvará ninguém, não assumirá para si a tarefa de fazer justiça, mesmo que de alguma estranha maneira o ensaie, já que o princípio da circulação proliferante airano sugere que outro tipo de valor pode ser manufaturado a partir da multiplicação das coisas pequenas, dos micro acontecimentos em sua dispersão. Valores quase imperceptíveis e que pouco têm a ver com os critérios classificatórios dominantes: valores sem valor, porque se distanciam das injunções dos poderes estabelecidos.

A terceira característica com a qual pretendemos modelar o que entendemos como uma pedagogia contida na obra de Aira é algo que se dá a ver no uso das personagens como veículo do

pensamento do próprio autor. Premat (2012) sugerirá, em artigo sobre o escritor, que o objetivo da produção airana e de seus procedimentos heterogêneos é a criação de sua própria figura de autor, espécie de mito pessoal, simultaneamente produto e produtor desta mesma obra. Em texto já mencionado a respeito de Copi (onde, como em quase todos seus textos críticos, fala também de seu próprio fazer), Aira (2003, p. 49, tradução nossa) afirmará que seu conterrâneo “[...] passa a um contínuo de invenção da invenção, que será posteriormente a vida do artista”. Ou seja, toda a invenção contida numa obra, por mais delirante que possa parecer, tem como propósito a invenção da figura daquele ou daquela que escreve. Para ele, a figura do escritor ou da escritora é inseparável da proliferação de teorias que acompanha sua obra. Em seus textos, mesmo nos ficcionais, são expressas algumas de suas perspectivas a respeito da literatura e do mundo. Algumas delas falsas, porém o mais importante é que sirvam para a construção de seu mito pessoal (Aira, 2011). A partir disso, poderíamos afirmar que seus escritos, pequenos romances (ou novelas) e textos críticos, possuem quase sempre uma mesma estrutura, que se confunde com a visão de mundo do próprio autor. Qual seja: a de alguém que se coloca no mundo como um explorador, por curiosidade e por não ter muita certeza de que as coisas funcionam como todos dizem que funcionam. Premat (2012, p. 7) fala dessa posição expressa por boa parte das personagens airanas:

O personagem típico de Aira observa o mundo mas não o conhece, quer decifrar o elementar e lê mal, suscita a ficção pelo deslocamento de sua lógica, aparentemente racional mas na realidade absurda: suas tentativas de compreensão, suas reações desorientadas, seus juízos incongruentes são muitas vezes o motor da ficção.

Em educação, mais especificamente naquilo que ocorre numa aula, a partir dessa terceira característica do fazer de Aira, poderíamos tirar, entre outras coisas, a seguinte lição: tudo o que acontece numa sala de aula diz respeito ao que poderíamos chamar um tanto livremente de processo de aprendizagem. Tudo aquilo que dá certo, mas também tudo o que aparentemente deu errado será elemento a ser incorporado no texto conjunto que vai aos poucos sendo composto naquele ambiente. Quando um aluno ou aluna faz uma piada que atrapalha o raciocínio da professora ou do professor, quando se entedia, quando conta uma história pessoal ou faz referência a uma série vista, quando a professora ou o professor perde o fio da meada, acaba o conteúdo antes do tempo ou não consegue terminá-lo, mesmo nestes momentos a narrativa conjunta está sendo escrita. E se Aira diz que o objetivo de uma obra é a invenção do mito pessoal de cada professor ou professora, numa aula está em jogo a elaboração de um mito coletivo, que diz respeito aos acontecimentos naquele espaço-tempo em que a aula se desenrola.

Como já tentamos mostrar, Aira utiliza suas personagens e histórias como veículo de seu próprio pensamento. Acreditamos que as professoras e os professores, por sua vez, de forma bastante similar também sempre expressam algo daquilo que acreditam por meio dos conteúdos abordados em sala de aula, por mais objetivos que pretendam ser. E não apenas pelos conteúdos em

si, mas também pela forma como são abordados. Aliás, temos a impressão de que a questão da aula e sua forma ainda não foram suficientemente exploradas pelos textos que se dedicam à educação. E por acreditarmos que uma aula é, entre tantas outras coisas, uma espécie de exercício narrativo conjunto, a questão da forma deverá ocupar um lugar de destaque. Quanto à forma, Piglia (2017, p. 50, tradução nossa) assegurará que escrever “é acima de tudo corrigir”. Isto é, aprimorar a configuração daquilo que se julga estar terminado. Julga-se estar pronto, porque nunca está. E isto vale tanto para a literatura quanto para uma aula. Teremos de ir corrigindo aquilo que apresentamos a cada nova apresentação. Questão de forma. Pois cada aula será um acontecimento único, para cuja narrativa decorrente é preciso experimentar uma nova forma, um aprimoramento do estilo, certo tom que acreditamos que talvez funcione com a turma com a qual será compartilhado e (este é o objetivo da aula) reescrito.

As professoras e os professores falam algo de si mesmos através do conteúdo que compartilham em aula, mas, sobretudo, pelo estilo que imprimem a cada vez que falam.

A conclusão da guerrilheira é sua dispersão contínua

Temos consciência de que, para muitos, isto tudo que estamos propondo poderá parecer mera perda de tempo diante dos problemas reais, problemas estruturais, que se abatem sobre a educação brasileira. Apesar disso, ou justamente por isso, defenderemos os princípios pedagógicos com os quais especulamos sobre educação neste texto, porque acreditamos que as ações realizadas numa escala macro bem como aquelas efetuadas na escala micro não se excluem mutuamente. Muito pelo contrário, podem ser complementares. Como nos ensina Rolnik (2018), as atividades políticas macro e micro funcionam em conjunto, já que, de maneira geral, a macropolítica diz respeito à ação que se destina às reivindicações conjuntas dos indivíduos e se desenrola em tempo cronológico. A micropolítica – tal como a estamos explorando a partir do que podemos aprender com Aira –, no que lhe concerne, funciona por meio de uma lógica dos afetos e pela construção de um espaço comum, ainda que temporários.

Como talvez já tenha ficado um pouco mais evidente, trata-se da dinâmica da guerrilha, que realiza seus movimentos insurrecionais dentro dos limites de determinada guerra em curso. Atacando de surpresa, em locais estratégicos, ou utilizando o próprio traçado das batalhas oficiais. Este léxico bélico pode soar um tanto agressivo, no entanto um enfretamento dos poderes estabelecidos que não leve em consideração toda a violência concreta e simbólica envolvida nos parece um tanto inocente.

No centro do uso de algumas ideias airanas em educação, tal como estamos sugerindo, está a tentativa de abertura de espaços e de temporalidades inéditos onde possam ser experimentadas

novas formas de vida. Em outro texto bélico, escrito pelo coletivo Tiqqun (2019, p. 13), será defendida a posição de que “A unidade elementar humana não é o corpo – o indivíduo –, mas a forma-de-vida”. Ou seja, mais importante do que o objeto-sujeito em si, é a maneira como ele se constitui. E esta é uma das premissas importantes igualmente expressas por Aira: em muitas ocasiões – na maioria delas, na verdade – a forma precede o conteúdo. Em uma sala de aula (ou em outro espaço educativo qualquer), importam as maneiras inventadas para dar forma à narrativa proveniente do encontro daqueles sujeitos naquele espaço-tempo.

A dispersão contínua, o ataque, o recuo e o enganoso desaparecimento são táticas da guerrilha, sua potência, uma força menor contra todo o peso dos poderes que nos esmagam, imobilizam e limitam nossos horizontes de expectativas. Dito outramente, que pré-determinam as formas que poderemos dar às nossas existências. Mesmo àquelas momentâneas que, às vezes, despontam brevemente numa aula.

Referências

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: **Notas de literatura I**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003, p. 15-46.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- AIRA, César. **Copi.** Rosario. Beatriz Viterbo Editora, 2003.
- AIRA, César. **Pequeno manual de procedimentos.** Trad. Eduard Marquardt. Curitiba: Editora Arte & Letra, 2007.
- AIRA, César. **Nouvelles impressions du Petit Maroc.** Desterro: Editora Cultura e Barbárie, 2011.
- AIRA, César. **Continuação de ideias diversas.** Rio de Janeiro: Editora Papéis Selvagens, 2017.
- AIRA, César. **Sobre a Arte Contemporânea.** Rio de Janeiro; Copenhague: Zazie Edições, 2018.
- AIRA, César. **La ola que Lee:** artículos e reseñas (1981-2010). Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2021.
- ALBORNOZ, Carla Victoria. **É ou não é?** Sistemas de escrita na obra de Osvaldo Lamborghini, César Aira e Mario Bellatin. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ANTELO, Raúl. A filosofia do trem: o tempo conserva-se na memória mas é repetido pela matéria. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, [S. l.],** n. 20, p. 4–20, 2018. DOI: 10.23925/1983-4373.2018i20p4-20. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/35854> Acesso em: 11 ago. 2022.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na educação: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169875, jan. 2018.

Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100108. Acesso em: 03 ago. 2019.

CAMPOS, Haroldo de. Da transcrição: poética e semiótica da operação tradutora. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Org.). **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 77-104.

CAMPOS, Haroldo de. Tradução e reconfiguração: o tradutor como transfigurador. In: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (Org.). **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 109-130.

CONTRERAS, Sandra. Relato e sobrevivência. In: ROSA, Victor da; ERBER, Laura (Org.). **O Congresso de Literatura: Ensaios sobre César Aira**. Rio de Janeiro; Copenhague: Zazie Edições, 2019, p. 5-48.

CORAZZA, Sandra. **Para uma filosofia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

CULP, Andrew. **Dark Deleuze**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Logica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. Imanência: uma vida... Trad. Tomaz Tadeu. In: **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, 2012, p.10 – 18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079>. Acesso em: 23 de set. de 2019

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

FAULKNER, William. **O Som e a Fúria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FERRARIS, Maurizio. **Emergenza**. Torino: Einaudi, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIORGI, Artur de Vargas. Demorar: Notas sobre a emergência. **Revista Landa**, v. 8, n. 2, p.11-21, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209076>. Acesso em: 11 ago. 2022.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

MARQUARDT, Eduard. **A ética do abandono: César Aira e a nova escritura**. 2008. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PIGLIA, Ricardo. Ficção e teoria: o escritor enquanto crítico. In: **Travessia – revista de literatura**, Ilha de Santa Catarina, nº 33, p. 47-59, ago./dez. 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/luizc/Downloads/16569-Texto%20do%20Artigo-51043-1-10-20101123-1.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.

PIGLIA, Ricardo. **Crítica y ficción**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Debolsillo, 2017.

PIGNATARI, Décio. Teoria da guerrilha artística. In: PIGNATARI, Décio. (Org.). **Contracomunicação**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004, p. 167-176.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

PREMAT, Julio. Aira: o idiota da família. In: **Sopro**, Desterro, nº 64, p. 02-11, jan. 2012. Disponível em: <http://culturaebarbarie.org/sopro/n64.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas de insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: Editora n-1, 2018.

TIQQUN. **Contribuição para a guerra em curso.** São Paulo. Editora n-1, 2019