

Ensaio sobre EIS AICE: proposição e estratégia para pesquisar em educação

*Sandra Mara Corazza**

Resumo: Ensaio que intervém tanto no teórico como no prático de um fora do pensamento da pesquisa em educação. Mediante a estratégia metodológica do desvio, de uma pedagogia de formação da incerteza e de empréstimos da filosofia da diferença, da epistemologia científica e das teorias da tradução transcriadora, sugere duas proposições: 1) podemos limitar a direção do trabalho educacional de ensinar, escrever, orientar, pesquisar, a ocupar Espaços, fazer Imagens e nos confrontar com Signos, expressos na unidade EIS; 2) EIS que não remetem ao que é representado, mas àquilo que nos põe diante da presença de quatro conceitos: Autor, Infantil, Currículo e Educador, expressos pela unidade AICE. Mediante uma posição combinatória e correlacional do bloco EIS AICE, fala o tempo todo de texto; isto é, de um discurso que não se deixa compreender na economia uniforme de nenhuma verdade estatal do pensamento.

Palavras-chave: Filosofia. Educação. Diferença.

An essay about EIS AICE: proposition and strategy to research in education

Abstract: This essay intervenes in both the theoretical and the practical from outside the thought of research in education. By means of the methodological strategy of deviation, an uncertainty education pedagogy and borrowings from the philosophy of difference, the scientific epistemology and theories of transcreative translation, suggests two propositions: 1) we can limit the direction of the educational work of teaching, writing, advising, researching, to occupy Spaces, make Images and have us to confront Signs, as expressed in the SIS unit; 2) SIS do not lead to what is represented, but to what puts us in the presence of four concepts: Author, Children, Curriculum and Educator, as expressed by the ACCE unit. Through a

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora na Faculdade de Educação da UFRGS. *E-mail:* sandracorazza@terra.com.br

combinatory and correlational positioning of the SIS AICE block, is all about text, i.e. it addresses a discourse that cannot be understood from the uniform economy of any state truth of thought.

Keywords: Philosophy. Education. Difference.

Ensayo sobre EIS AICE: proposición y estrategia para investigar en educación

Resumen: Ensayo que interviene tanto en lo teórico como en lo práctico de un afuera del pensamiento de la investigación en educación. Mediante la estrategia metodológica del desvío, da pedagogía de formación de la incertidumbre y de préstamos de la filosofía de la diferencia, de la epistemología científica y de la traducción transcreadora, sugiere dos proposiciones: 1) podemos limitar la dirección del trabajo educacional de enseñar, escribir, orientar, investigar, a ocupar Espacios, hacer Imágenes y confrontarnos con Signos, expresados en la unidad EIS; 2) EIS que no remiten a lo que es representado, pero a aquello que nos pone delante de la presencia de cuatro conceptos: Autor, Infantil, Currículo y Educador, expresados por la unidad AICE. Mediante una posición combinatoria y correlacional del bloque, habla todo el tiempo de texto; es decir, de un discurso que no se deja comprender en la economía uniforme de ninguna verdad estatal del pensamiento.

Palabras clave: Filosofía. Educación. Diferencia.

“Escrever um panfleto sobre uma coisa que não existe realmente é uma proeza extraordinária e maravilhosa” (Eisenstein, 1977, p. 165).

I – Função

O título e a epígrafe falam por si sós. Mas, antes de encetar a leitura, remetemos este ensaio a sua função científica e filosófica de texto teórico, cujo endereço universitário (*universitas* da comunicação), aliado à qualificação literária dos leitores, será necessário produzir ou autenticar,

como uma *universitas litterarum*, por meio da qual se comunica certo saber, elementos ou funções das próprias letras, além de um princípio de prazer do pensamento. Desejamos que este texto seja anti-sistemático, isto é, que funcione com a forma ensaística de um discurso, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que a filosofia da identidade: mais aberto, conforme Adorno (2003, p. 37), “na medida em que, por sua disposição, ele nega qualquer sistemática, satisfazendo a si mesmo quanto mais rigorosamente sustenta esta negação”; e “também mais fechado, porque trabalha enfaticamente na forma da exposição”, desde que “a consciência da não-identidade entre o modo de exposição e a coisa impõe à exposição um esforço sem limites”.

Por meio de uma exposição assustadoramente próxima, tanto da teoria quanto da arte, o ensaio diz respeito à posição combinatória de EIS (Espaços, Imagens, Signos) e AICE (Autor, Infantil, Currículo, Educador), procedendo de uma exigência imperiosa do discurso educacional, nunca livre de dúvidas, com a *arché* e o *telos* de uma lógica correlacional. Assim, o discurso de EIS AICE é, desde o início, instituído de acordo com o regime de uma articulação do teórico em cima do prático e com o movimento de empréstimos, que apela à lógica combinatória, para produzir um discurso epistemológico de cientificidade mediana – pois o ensaio, que o constitui, “não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos” (ADORNO, 2003, p. 17).

Embora reste não afivelar a sua função de formação a algumas atitudes clássicas (tanto em filosofia, em ciência, como em educação), mas dar este ensaio a ler, reportando, sem cessar, as condições de leitura, enquanto um discurso, considerado na ordem do saber da ciência, como verídico, embora sem ser pronto ou acabado. Procurando não desviar os leitores do transbordamento, no próprio texto, esperamos que as suas leituras se transportem para fora de si mesmas e para fora da ordem, às quais costumam submeterem-se os comentários científicos, filosóficos

ou educacionais, com tudo que acarreta de redutor ou de extenuante. No entanto, não nos recusamos a indicar, como parece devido, algumas razões para escrever este ensaio; mesmo que devamos fingir que estamos antecipando efeitos, dos quais só as leituras por vir darão conta ou realizarão a volta.

De saída, despojamos o ensaio da função ortopédica, na pesquisa em educação, buscando, por seu intermédio, realizar uma reconstrução teórica e prática, ao menos no que tange ao método de proposição e de estratégias para pesquisar EIS AICE. O que for aqui avançado expressa o conjunto dessas operações, promovendo uma passagem explícita do discurso educacional pelo científico e filosófico. A nossa escritura não será guiada por qualquer verdade hierárquica de pesquisa; e, menos ainda, fará apelo a algum domínio próprio à teoria educacional ou à sua prática, povoado por dados primordiais, universais ou intocáveis. Não obstante, trataremos de examinar as proposições que o ensaio produz sobre EIS AICE, a fim de indagar com quais estratégias de decifração e práticas de tomada a sua intervenção pode conduzir os leitores, em direção a um campo de forças legível, ou, antes, visível como tal. Isso porque os conceitos, com os quais opera,

não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último. Suas interpretações não são filologicamente rígidas e ponderadas, são por princípio superinterpretações, segundo o veredito já automatizado daquele intelecto vigilante que se põe a serviço da estupidez como cão-de-guarda contra o espírito (ADORNO, 2003, p. 17).

Fica, ainda, disposta, no interior do ensaio, a questão do seu afastamento de procedimentos meramente arbitrários, que virá, a seu tempo, ensejar as conclusões presumidas e possíveis. De nossa parte, há um desejo de deslocar ou de adiantar-se a uma teoria *eisaiceana* (escrevamos assim), em nome da necessidade de fazer o texto passar para outro registro de produção da pesquisa, no qual indagamos: o que pode o seu empre-

endimento, que se dá menos na subordinação ao teórico ou ao prático, do que em uma intervenção, tanto nesse teórico como nesse prático, a partir de um fora do pensamento, que o ensaio mesmo quer interpelar, no que tange à própria teoria e prática da educação, arrazoando sobre elas?

Logo, o ensaio intervém diretamente sobre EIS AICE, como se este fosse um bloco único, composto por duas unidades determinadas de composição, que reuniriam, em sua enunciação, a cada vez, todo o investimento de um trabalho textual e procrastinariam, no mesmo gesto, a totalização dos seus enunciados. Parece-nos, entretanto, mais proveitoso envidar esforços no rumo de uma dedicação à leitura do texto. O que equivale a dizer aos leitores que mais vale ler o ensaio como um local singular de concentração e instância de repetição de todos os textos que engendraram os elementos dos quais EIS AICE é formado. Mais vale uma leitura decifradora do pensamento eisaiceano que, fundado sobre um modo que pretendemos provisório, chega ao teórico e ao prático da pesquisa em educação, isto é: dá-se a ler, entre a escuta de todos os discursos, dispostos aí, para serem compreendidos ou acreditados. Dito isso, agora, é possível (re)começar a escrever e a ler EIS AICE.

II – Proposição

É duplo o princípio dessa (re)leitura e (re)escritura. Ambas as ações podem ter o seu giro complicado, na proporção do jogo da repetição e da articulação do próprio bloco EIS AICE, em seu regime misto de *universitas* e de ciência. Através do processo metodológico e de conceitualização, sugerimos, no mínimo, duas proposições dominantes que se desviam dos discursos de origem ou os desarranjam, quais sejam: primeiramente, podemos limitar a direção do trabalho educacional de ensinar, escrever, orientar, pesquisar, a ocupar Espaços, fazer Imagens e nos confrontar com Signos, expressos na unidade EIS; em segundo lugar, pensamos que esses Espaços, Imagens e Signos não remetem ao que é representado, nem ao sensacional, mas

àquilo que nos põe diante da presença intensa, material e generativa de quatro conceitos, a saber: Autor, Infantil, Currículo e Educador, expressos na unidade AICE.

No sentido menos determinável do bloco eisaiceano, propomos um desvio, como uma meia-ausência que se anuncia, para ser descrita entre as frases do ensaio. Desvio que, para começar, trata os elementos que povoam e ocupam EIS AICE como Figuras, no sentido usado por Barthes (1989, p. 1-3), qual seja: ginástico ou coreográfico, enquanto gestos dos corpos captados na ação e não contemplados no repouso. Figuras que, por conseguinte, expressam e repercutem sofrimentos, angústias, força e humor; pura simplicidade e posturas naturais; violência das posturas e a sensação de experimentar coisas da natureza e seres literários; estilos e conjuntos de linhas e cores; formas de se envolver, desenrolar ou quebrar linhas em frases ou em telas; ou seja, que repertoriavam excessos e sobriedades do próprio bloco. Já, quando identificamos diretamente cada Figura, corremos, no mínimo, dois grandes perigos: como descrevê-la, em sua existência prática, sem cair na indeterminação metafórica, na efusão sentimental ou na metafísica aplicada? O outro perigo é como da Figura obter efeitos, usando o acervo crítico da educação e o calor da escritura, para comunicar alguma coisa ao pensamento da pesquisa, sem cair, não na singularidade, mas numa frívola ou inútil generalidade?

Como este ensaio se coloca de modo antagônico aos discursos isolados de EIS e de AICE – dentre os quais: Adó (2013); Aquino (2007); Ariès (1986); Bachelard (2008); Barthes (1988); Corazza (2013); Deleuze (2003; 2005); Foucault (2001); Heuser, (2010); Nietzsche (2003); Tadeu (2003) – mesmo que provemos ser necessário, aqui ou acolá, complicar as sete (7) Figuras, que ali assumem e atuam; elas, digamos de uma vez, apresentam-se sempre inacabadas, formadas por textos abertos e por discursos perpetuamente suspensos de iniciação, incitação ou exortação educacionais, próprios para estimular o pensar do ensaio ou para intrigá-lo; mas jamais para tamponar um saber da verdade nem sobre EIS nem

sobre AICE, porque os seus esforços “espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram” (ADORNO, 2003, p. 16).

Ao enfrentar esses perigos da materialidade das línguas, o discurso ensaístico faz piruetas mentais com EIS AICE, como se nunca mais pudesse ver nenhuma Figura, de modo apartado; pois, desde que cada uma delas, separadamente, talvez correspondesse a um objeto, ser ou fato, a sua combinação passa, definitivamente, a corresponder a um conceito. O ato realizado, aqui, é obter consequências, conclusões, sugestões, especulações; ou, no mínimo, se nada de melhor se oferecer, fazer simples conjecturas, que resultam em um acionamento da pesquisa para pensar EIS AICE. Para isso, dispomos não da necessidade de destruir Espaços, Imagens, Signos, Autor, Infantil, Currículo ou Educador, mas de passar por este momento presente, permitindo-nos olhar apenas o borrão da floresta, no qual nada se enxerga de cada árvore, num desfalecimento das coordenadas visuais, sonoras, linguísticas e cognitivas ordinárias. Cada uma das duas unidades e o bloco único podem, assim, emergir dessas catástrofes figurais; porém, são estas que nos levam a prosseguir com a sua própria presença no discurso produzido. Isso tudo é absolutamente dramático, de maneira que, numa escritura e leitura (*escrileitura*, digamos assim) dessa espécie, EIS AICE ganha em consistência e derruba qualquer fragmentação ou facilidade de figuração. Desse ponto de vista, acreditamos que escrever e ler sobre o bloco em tela pode tornar-se algo proustiano ou, mesmo, cósmico.

III – Estratégia

Seja-nos permitido, no momento, chamar a atenção dos leitores para, por meio de experiências que nos são próprias, extrair consequências estratégicas (metodológicas) do estatuto de EIS AICE, no presente ensaio, em relação com o pensamento da pesquisa em educação. Para tanto, adotamos uma multiplicidade de usos possíveis da estratégia

textual, que favoreçam a objetivação do conteúdo eisaiceano: estratégia feita por um tipo de sujeito plural, combinatório, não presente a si (em consciência), nem em um lugar determinado (reduzido a um cálculo aleatório), que busca operar um método de configuração. Método utópico, no sentido adorniano, equivalente a uma teoria dos jogos, que é constituído por empréstimos e que resulta em uma trópica, montada ou fabricada, a partir da filosofia da diferença, da literatura educacional, da linguística jakobsoniana, da psicanálise lacaniana, da filosofia da literatura bachelardiana, da poética pós-modernista, das teorias da tradução transcriadora, dentre outras.

Tirando proveito de ambas as unidades que compõem o bloco, talvez seja possível fazer essas palavras-montagem (EIS e AICE) designarem, no mínimo, dois operadores da pesquisa em educação, que não sejam sem pertinências entre si. Antes de tudo, a estratégia textual supõe que existe um modo de composição daquilo que se pode chamar campo de forças eisaiceano. Nessa direção, estratégia é entendida como técnica, ou, melhor, como artefato que apresenta a sua própria lei de composição como lei de uma arquitetura. Temos, em decorrência, uma construção, feita por posição de elementos ou Figuras, no caso: Espaço, Imagem, Signo, Autor, Infantil, Currículo, Educador. Mesmo que esses elementos não sejam produzidos, em sua totalidade, pela escritura, que os está construindo, ao menos exibem, como sua lei provisória, as faces duplas, visíveis e dizíveis, com que foram tomados emprestados de outros sistemas (filosóficos, linguísticos, poéticos, científicos, etc.), em relação aos quais são, aqui, relidos e reescritos.

Supomos, por conseguinte, que a arquitetura textual de EIS AICE não seja mais do que um puro ideal do teórico, ao qual o ensaio não se pretende equiparar; pois, diante desse ideal, não é em referência a ele que vai se definindo o discurso eisaiceano; o qual, aliás, não se coloca como tendo que ser definido, nem mesmo comprovado empiricamente; mas, sim, como dependendo de outro tipo de ideia, que seria mais da ordem da combinação do que totalizado por seus elementos constitutivos:

A totalidade não deve ser hipostasiada como algo primordial, mas tampouco se deve hipostasiar os produtos da análise, os elementos. Diante de ambos, o ensaio se orienta pela ideia de uma ação recíproca, que a rigor não tolera nem a questão dos elementos nem a dos elementares (ADORNO, 2003, p. 32).

Ocorre que a estratégia metodológica do ensaio acaba por recobrir a combinação em pauta, ao designar, essencialmente, duas direções: de um lado, um conjunto de procedimentos de desvios dos elementos; e, de outro, a conservação plural de domínios ou regiões, a partir dos quais são efetivados aqueles desvios. Seria, talvez, possível definir essa metodologia como desvio mesmo, através da distinção com aquela que a epistemologia contemporânea (BACHELARD, 1984) designa como importação de conceitos, qual seja: estratégia que extrai uma unidade ou um bloco conceitual para, de maneira regrada, fazê-los entrar em um novo jogo sistemático; já a estratégia do desvio extrai conceitos, sem nem mesmo trabalhá-los, só para fazê-los servir a outros fins. Por natureza, encontramos, aqui, um desvio, cuja impureza é de tal porte, que se atribui, até mesmo, a propriedade de mimetizar ou de desviar a própria importação conceitual.

Dedicado menos a uma pluralidade de sentidos do que a certos usos possíveis dele próprio, para que o seu texto possa, também, ficar relativamente disperso ou desviante, o ensaio comanda mais uma volta da sua escriteitura; o que equivale a dizer que, se a importação dos elementos figurais, integrantes das unidades e do bloco, procede como uma passagem, que age de denotação em denotação, os desvios estratégicos são sempre capazes de denotar a sua própria passagem, levando os elementos a agirem, por meio de deslizamentos conotativos. Não sendo sem consequências, tal ato textual permite explicar porque, ao desviar as partes, as regiões de empréstimo não desaparecem do novo campo e nem são, por este, subsumidas. Por isso, o bloco EIS AICE não se apresenta como constituindo uma nova região teórica; mas se instala, desde sempre, em um espaço intermediário, feito pela intersecção de regiões e por sua circulação permanente no novo campo de forças. Desse modo, os elementos desviados conservam

a carga das suas referências plurais; a par de transportarem, também, para o conjunto, a ideia de uma operação interessada, completa em si mesma.

E não vemos bem em nome do quê seria necessário não levar tudo isso em conta. Tal estratégia de escriteira busca, além de evitar o simples comentário de cada um dos elementos constituintes, jogar com os giros de todos os textos que originaram EIS AICE, revitalizando-os. Por isso, reconstrói e transcreve o bloco eisaiceano, num discurso decididamente manifesto, a ser, por sua vez, destruído. A estratégia prima, dessa maneira, por trabalhar os resultados dos comentários, de modo a exceder-lhes (em todos os sentidos) o estatuto do bloco que a (re)escriteira do ensaio arrisca. O que realmente interessa a este ensaio e à pleora de pesquisas que o embasam é arrancar os elementos, que constituem as unidades e o bloco, de toda individuação, que poderia, prática e teoricamente, comprometê-los, enfraquecê-los, embotá-los ou privá-los do seu poder cortante de conjunto, para ativar o pensar no próprio pensamento da pesquisa em educação. Ou seja, antes de tudo, interessa-lhe a função política de realizar um combate incessante e sistemático contra as formas que cada Figura eisaiceana veio adquirindo, ao longo da história do senso comum, do bom senso e do consenso educacionais.

IV – Formação

Dessa estratégia textual, derivam efeitos de formação dos pesquisadores, os quais impõem certo recurso à eficácia persuasiva própria à escriteira do ensaio. Em realidade, são esses efeitos que animam e governam o ensaio e lhe fornecem argumentos para realizar algumas voltas e rupturas, que interferem no fio demonstrativo do seu discurso. Mesmo que arranque o bloco de uma ortopedia consensual, o ensaio se autodescreve como antiortopédico e contrapedagógico; condição que, inclusive, está relacionada, até mesmo em sua vontade crítica, com a intenção mais fundamental de toda educação. Portanto, mesmo quando dá a fantasmática impressão de ausente, a formação encontra nele uma espécie de pré-texto pedagógico, que não para de trabalhar o texto propria-

mente dito, realizando escansões obstinadas em sua linha argumentativa.

Tirando proveito da condição que o ensaio não está reservado a pensar somente nesses termos, acreditamos que a formação em pesquisa educacional, acerca de EIS AICE, constitui um valioso forro teórico do pensamento da diferença, que se amarra em uma formação para a crítica, contrária à estagnação do pensamento. Talvez, em função disso, possamos, sem exageros, apresentar o que dele resultar como um desfiladeiro paidéico, que seria inevitável, derivado da sua eschileitura. O importante é que o motivo dessa formação apresente a estratégia desviante como um modelo especular, do qual o campo eisaiceano carrega, como retorno, a teoria possível do abismamento. Mais do que um modelo, aquilo que é transmitido por este ensaio, àqueles que o leem, pode ser chamado de um estilo de formação. Estilo que existe em função de um circuito, qual seja: quando o texto fala, é EIS AICE que fala; e fala sobre ele mesmo. Mesmo rápida e esquematicamente, este é apenas um dos percursos possíveis, para a eschileitura eisaiceana e suas imprescindíveis incursões, tanto fora dos textos de partida como os de chegada.

Parece que já dissemos o bastante para levar a pensar que não é aconselhável, agora, nos desprender de tal estilo formativo; e que, consequentemente, seremos obrigados a conduzir, em decorrência, nossa eschileitura, de acordo com as exigências ou os requisitos desse mesmo estilo. Esta é a razão pela qual não tratamos de criticar Espaços, Imagens, nem Signos, que sejam referidos a Autores, Infantis, Currículos ou Educadores; isto é, não tratamos de exercer sobre esses discursos, isoladamente, nenhuma jurisdição sistemática de tipo eisaiceano, mas escrever ensaisticamente, ou seja:

Escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira o seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2003, p. 35-36).

A estratégia textual ensaística e o estilo de formação nos permitem abordar, sobre um ou outro ponto, a complexidade problemática das unidades eisaiceanas, em suas intra e interrelações, além das intersemioses do bloco com outros campos de conhecimento. Isso exclui que repreendamos ao ensaio qualquer infidelidade a um rigor epistemológico, em face das liberdades que, porventura, ele tome diante de procedimentos científicos, filosóficos ou artísticos. A escrita obedece a desvios, deslocamentos e entrelinhas, que tecem e seguem o fio discursivo eisaiceano, tão estreitamente quanto possível, junto ao desenho complexo da filosofia diferencial; o que não implica repeti-lo, pura ou simplesmente, mas interrogar, precisamente, a lógica do novo composto, para testar-lhe a eficácia deslocadora e medir-lhe os impulsos, quanto aos excessos ou destemperos, que aí se anunciam, em relação à própria ciência, filosofia e arte.

Talvez seja prudente fazer um ensaio excessivo como este criar a condição textual de um duplo, que sustente a manutenção, até o fim, de uma estratégia sobre a sua própria estratégia desviante; a qual, devido a essas vicissitudes, acaba se transformando em uma estratégia formativa em dobra, que será sempre discursiva e não-discursiva, por pertencer à ordem científica da diferença. Teremos, assim, uma estratégia da estratégia diferencial, cujo apontamento indica a desconstrução de EIS AICE, no sentido que ela, de fato, gravita ao redor do excesso dela mesma e não cessa de desfazer o seu discursivo e não-discursivo, a par do próprio procedimento estratégico.

Entre a estratégia textual e o estilo formativo, e aquilo que o ensaio visa com ambos, a diferença estaria, em suma, ligada aos desvios que, podemos dizer, separam essas duas formas de transbordamento: do transbordamento de EIS, que afeta o discurso de AICE, ou que o faz sofrer; até o transbordamento inarticulado de AICE, acompanhado de uma poderosa irrupção da vontade de verdade de EIS, por demais pressionada a querer dizer-se, para poder ser efetivamente dita. Assim, as escrituras eisaiceanas transbordam, minuciosamente, o leito dos textos, que elas tentam reler e reescrever, e a que recorreriam, como a

tantos indícios seguros de uma via por onde enveredar, resultando em um transvasamento conceitual, analítico e operatório, que vêm agitar e remover o curso eisaiceano.

Neste ponto, estamos entregues a EIS AICE, sempre e outra vez, em sua inarticulação transbordante, perturbada pelo fato de as unidades e do bloco terem ousado reunir sete elementos, integrantes, originalmente, de sistemas distintos e, ao mesmo tempo, emparelhá-los, para formar uma espécie de campo cristalográfico; o qual comunica o edifício argumentativo e o faz operar por abalos e deslocamentos entre Autores, Infantis, Currículos e Educadores; levando o traçado de Espaços, Imagens e Signos a persistir não na reedificação do plano textual, como disposição fundadora ou estrutural, mas na localização dos fios ou das linhas de solicitação, que o afetam. Portanto, as estratégias de desvio do ensaio comandam também a sua economia conceitual, com fragilidades de articulações entre as peças ou partes, convivendo com estranhos paradoxos de circularidades, que se instalam entre elas e com coações a repetir, em cima de EIS e de AICE, as razões de suas repetições; as quais se oferecem, então, para uma operação de decifração.

V – Decifração

De certa forma, nada distinguirá o trabalho que anunciamos até agora, pelo menos a princípio, do trabalho de decifração. Trataremos de decifrar a repetição de EIS AICE, sem excetuar a lentidão das respectivas unidades ou da velocidade do bloco, uma vez que, ao final, o essencial será obtido, isto é, a sua própria constituição. A partir do momento em que inscrevemos as Figuras nas unidades, para compor um bloco, esse fator operatório leva o texto ao desequilíbrio. Não se trata, pois, de nos arriscar a um trabalho textual, que não seja dizente da ficção ou da poesia, nem por artimanhas de fantasias da imaginação, mas é que falamos tanto de EIS AICE, em uma língua filosófico-educacional, que precisamos, agora, decifrar a dinâmica de montagem da sua escrita hieroglífica,

que age como motor, impelindo para a frente a totalidade do bloco. Na perspectiva aberta pelo duplo jogo do título e do subtítulo deste ensaio, encetaremos, para a consistência da exposição e da leitura, o trabalho de reconstituir a lógica microfísica do seu arranjo, propondo tornar visíveis as mediações e os cortes (por vezes, grosseiros) que fizemos, trazendo as articulações de nossas noções experimentais, bebidas nas pesquisas comuns; as quais indicarão, em menor medida, a certeza indubitável acerca do objeto do ensaio e, muito mais, a vida do que aqui estamos a ler e a escrever.

No entanto, fora de qualquer doutrina, realizamos um claro apelo, diante da imagem de EIS AICE, com Bachelard (2008, p. 4): pedimos ao leitor que não a encare “como um objeto, muito menos como um substituto do objeto, mas que capte sua realidade específica”. Ocorre que, na medida em que toda expressão é linguística, partimos de rupturas com o racionalismo e com o realismo (BACHELARD, 1986), requerendo da educação da diferença e da filosofia científica, que EIS AICE seja instituído, com base, não no simples tratamento de um novo objeto empírico e sim na determinação prévia de certo modo de escrever e de ler, sobre os seus pontos cegos; bem como da conceitualidade que lhe corresponde, a partir do que pode construir uma matéria epistemológica, distante de todo simbolismo analógico.

Na realidade textual de um ensaio como este, as operações não são simples, desde que a arte, a ciência e a filosofia da diferença já mostraram que a repetição não consiste na reduplicação do idêntico (DELEUZE, 1988). Ora, o ensaio segue essa lei diferencial, ao repetir aquilo que não para de se repetir, ou seja, a interrogação de sempre, qual seja: o que é pensar? Mesmo que não ambicione qualquer certeza absoluta sobre essa questão, toda generalização que este ensaio, desavisadamente, comporta, desde que se inscreve, como texto, não deve ser acolhida sob as palavras teórico, teoria, teorista. Tratando de pensar e de defender a composição eisaiceana, via argumentos que se apoiam em bases sólidas de uma teorização múltipla, tal como aquela que compõe o campo educacional, a

mais rigorosa prescrição de prudência exige que essas bases não sejam tidas como imutáveis. Por isso, os desequilíbrios introduzidos pela estratégia textual desviante e o seu estilo formativo veem a mutabilidade, tão frequentemente manifesta, como o meio por excelência que permite ao ensaio avançar, no plano experimental, para responder à indagação com EIS AICE – resposta que o percorre inteiro.

Desde que a habilidade de formar a ideia eisaiceana não se forja com truismos ou com a denegação do pensar, o ensaio solicita um automovimento do compósito, que exige certa dose de pensamento ficcional, que seja o mínimo possível axiomático. O pensamento de EIS AICE deriva de uma relação direta ao tempo e ao movimento do compósito, provocando-o como um corpo pensante, em suas capacidades, atitudes e posturas; o que leva o ensaio, por meio da obsessão de tais relações, a celebrar núpcias com o espírito transitório do pensamento educacional, visto que ele:

não almeja uma construção fechada, dedutiva ou indutiva (...) se revolta sobretudo contra a doutrina, arraigada desde Platão, segundo a qual o mutável e o efêmero não seriam dignos da filosofia; revolta-se contra essa antiga injustiça cometida contra o transitório, pela qual este é novamente condenado ao conceito (ADORNO, 2003, p. 25).

Sem surpresas, diante de tais condições de mediação, o andamento do ensaio faz a sua ligação direta com EIS AICE e mostra que há dois modos de conhecê-lo, quais sejam, respectivamente: o que releva do enunciável e o que releva do visível, constituindo, assim, uma falsa forma biforme, já que, para ambas as unidades, ver e falar são irreduzíveis (DELEUZE, 1991). Por isso, os elementos eisaiceanos não podem ser sofismados, nem ter os seus sentidos saturados, formalizados ou ilusionados; e, sim, avançam, desde que nascem daquele compósito que os precede, ao serem reenviados às unidades e, por fim, ao bloco; quedando qualificados sob o desígnio do aberto ou do plano de imanência (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Consequentemente, essas ações não são propostas como solução,

mas indicadas como trocas duplas, que aproximam os elementos, as unidades e o bloco. Assim como, também, não criam ideais, tais como, conceber EIS enquanto relevando do pensamento ou da percepção de AICE, ou vice-versa. O trabalho todo é tomar EIS como não sendo mais de AICE, mas, como sendo o próprio AICE, enquanto o seu apogeu indiscutível, que termina sendo o resultado do agenciamento maquínico de todo ensaio.

Para pensar EIS AICE, portanto, sem servidão a seus elementos e funções originais, precisamos substituir a decodificação pela decifração, reconhecendo e atualizando as estratégias da pesquisa, para não transformá-las em simples pantomimas ou em um mundo de imagens enfatuadas; de maneira que possam interditar os caminhos que acessam diretamente à tolice, pela busca de alguma verdade. Aqui, a tortuosa vereda da pesquisa em educação torna-se uma questão de vidência da especulação ensaística, mais do que resultado da percepção daquele que vê, mesmo que este tenha uma identidade concordante. Estamos indicando que, mais além dos deslocamentos e muito mais do que uma condensação, que possam remeter a qualquer metáfora, EIS AICE é um movimento de escritura, que duplica o trabalho de condensação e deslocamento, para, de acordo com traduções, transposições, deformações e transcriações, tornar possível a figuração de EIS, como um conteúdo da pesquisa em educação, considerando os meios de encenação de AICE, através do método de dramatização (DELEUZE, 1992).

VI – Informe

O campo de forças eisaiceano escuta tanto o historicamente produzido quanto o informe da educação, em alguma medida, fazendo também um apelo homonímico e acenando para a espessura da ciência e a teatralização da filosofia. Em intercorrência, derivamos um processo econômico de notação, seguindo os esquemas de Saussure (1995), para significado e significante (Sgo./Ste.), além da simbolização que lhe é

feita por Barthes (1992). Posição paradoxal, por certo, ao final da qual, teríamos, talvez, uma situação insustentável: como falar em EIS AICE, cujas supressões dos elementos ou generalizações das unidades e do próprio bloco podem destruí-lo? Como nos autorizar a destruir os seus elementos e, mesmo assim, manter um compósito, do qual pretendemos, ainda, vir a extrair toda a potência conceitual?

Isso poderia não funcionar ou, até mesmo, funcionar, tanto no pormenor das ideias, como na estrutura geral do saber educacional, mas não nesta forma presente. Assumimos todo fechamento ou condenação das singularidades, que estejamos encetando, sem, com essa assunção, deixar de pensar a linguagem usada pelo ensaio enquanto doadora de um ser eisaiceano. É tão grande a tentação de clareza, que tratamos de, num enquadramento (composição), produzir duas unidades em bloco, lá, onde nada disso existiria, a não ser como rodeios: unidades sistemáticas de articulação interna daquilo que pode ser cognoscível, desdobrado e torneado, na conjugação e ajuntamento das suas partes.

Acontece que esse jogo não deixa de ter seus ensinamentos. Através dele, propomos traduzir vestígios ou índices em ícones de convencionalização, para fazer aparecer as unidades integrantes de um discurso eisaiceano, que repete o sentido oratório: uma tomada única, uma apreensão direta (senão, simples), imediata e, por isto, sensível. É que a elaboração experimental do ensaio apresenta, na ciência da sua letra, não um puro funcionamento formalizável, nem equações de uma metáfora consonantária ou de uma metonímia alfabética, mas as unidades EIS AICE, talvez, como ideogramas, anteriores às letras (CAMPOS, 1977).

Ideogramas eisaiceanos, como sinais que exprimem ideias ou conceitos, antes do que sons, significantes ou significações; afinal, diz Lacan (1987, p. 510): “estamos na escrita onde mesmo o pretendido ‘ideograma’ é uma letra”. Do mesmo modo como Leminski (2013, p. 142) desconfiava do fato de o haicai não ser escrito, por seu caráter não verbal, também este ensaio duvida, às vezes, que o bloco eisaiceano possa ser, de fato, escrito em palavras; visto que, mais pictográfico do que escrito, seria esse bloco

muito mais “inscrito. Desenhado. Incrustado, como um objeto, em outro sistema de signos. Palavras mais que palavras: gestos, vivências, coisas em si” (LEMISNKI, 2013, p. 142). Tais excentricidades teorizadoras, ao serem refinadas, peneiradas, clarificadas, pouco a pouco, em que pese nossa tendência humana à tagarelice geral, se tudo correr bem, possa talvez levar as duas unidades, desta vez, ideogramatizadas, a trilharem a “majestosa avenida da Consistência”, como gostaria Poe (2009, p. 222).

A questão mais difícil é que, no ensaio, há uma ruptura produzida pela imposição repetitiva de EIS AICE: repetição da repetição, que perfaz o itinerário filosófico, desde que subverter os seus elementos constituintes é tomar as duas unidades e reduzi-las, por extenuação, até sobrar a mais pura posição do bloco proposto. Esta é a razão, pela qual, de um lado, é necessário puxar os ideogramas em direção às estratégias do jogo; ou, mesmo, ainda, a uma combinatória evocada pela excentricidade mesma do bloco. Dentro desse sistema de repetição, o vai-e-vem entre os elementos constituintes de EIS AICE torna-se cada vez mais rápido, como se causado por uma pulsação precipitada entre as bordas de um desvio. Em certo sentido, quase mais nada de novo se produzirá. Mas, este nada de novo contém, de fato, a possibilidade de uma proliferação eisaiceana na pesquisa educacional. Esse outro giro de escreteira, longe de terminar o ensaio, faz com que este prossiga ainda um pouco mais; e nos conduzirá, doravante, a descrever, sumariamente, o processo de composição do que, ainda, pode ser tomado como EIS AICE. Nessa direção, como se verá, tudo volta a ser recolocado em jogo. Pois é inerente à forma do ensaio, afirma Adorno (2003, p. 35), a “sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse, a qualquer momento, ser interrompido”.

VII – Rébus

Caso operemos de maneira a transformar cada componente em uma figurabilidade ideogramática, fazemos o anúncio de um esquema de representação gráfica, que dá a entender, no ensaio, e a operar, na pesquisa,

com EIS AICE, como uma espécie de escrita ideogramática, feita por meio de caracteres de processamento, que ingressam em um sistema de pictogramas, ou de pinturas de ideias e de conceitos, em relação à natureza exterior. Como expressivos, esses caracteres podem ser, também, considerados símbolos, que entram em uma semiótica eisaiceana; e, enquanto representações de corpos, coisas, objetos ou seres podem entrar, por sua vez, em sistemas físicos, organismos e organizações. Desse ponto de vista é que podemos tomar EIS AICE como um regime ideogrâmico, que constitui uma semiótica; isto é, uma determinada forma de conteúdo e de expressão (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Transformadas as duas unidades do bloco em ideogramas, que remetem um ao outro, enquanto desterritorializados, esses ficam voltados para um mesmo centro de significância, distribuídos em um *continuum* amorfo e dotados de relações diferenciais, que os mantêm próximos e, ao mesmo tempo, distintos e irreduzíveis um ao outro. Ideogramas que constituem limiares, na atmosfera do bloco, e cujo mecanismo secundário está a serviço da significância do acoplamento entre eles, que assegura a expansão dos círculos ou da espiral, em que entram E I S A I C E, para vencer a entropia, que é própria aos sistemas. Com esse tratamento, propomos mais uma trapaça eisaiceana, visto que a sua interpretação “estende-se ao infinito, e nada jamais encontra para interpretar o que já não seja uma interpretação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 65).

Entretanto, algo nos preocupa, insistentemente, por não pretendermos ultrapassar a interpretação de EIS AICE. Acontece que, desse modo, nos encontramos, de cheio, em seu regime inefável, rastreável por zonas talvez mais mudas, ou, mesmo, imperceptíveis, insufladas por devires microfísicos e moleculares, que transpõem os limites dos sistemas significantes. Vê-se logo como o nosso próprio compósito é limitado, fragmentado e contingente; portanto, não ousamos afirmar que criamos o regime eisaiceano; mas que ele aparece, como tal, porque, de maneira relativa, no ensaio, efetua este determinado momento presente na pesquisa, atualizando certas condições históricas da educação. Esse

caso talvez pareça estranho, mas estamos familiarizados com ele, pois o ensaio “não quer procurar o eterno no transitório, nem destilá-lo a partir deste, mas sim eternizar o transitório” (ADORNO, 2003, p. 27).

VIII – Tradução

Pela via da traduzibilidade ensaística, encontramos a possibilidade de transformar a semiótica abstrata de EIS AICE em outra, menos pura. Justamente, a transformação de uma semiótica em outra é tarefa precípua dos tradutores, sendo evidente, afirmam Deleuze e Guattari (1995, p. 92-93), que é sempre por transformação tradutória que uma nova semiótica é capaz de ser criada: “As traduções podem ser criativas. Formamos novos regimes de signos puros por transformação e tradução. Aí igualmente não se encontrará uma semiologia geral, mas sim uma trans-semiótica”. A tradução-transformação das Figuras de EIS AICE, primeiro, em unidades, depois, em ideogramas, demonstra a ênfase deste ensaio à semiotização e não à significação.

Por meio desse tipo de tradução, que cria ideogramas eisaiceanos, ao recorrer a múltiplas variáveis, não somente exteriores, mas que se encontram implícitas na linguagem da pesquisa educacional, interiores aos enunciados curriculares e didáticos, o ensaio talvez choque as semióticas dominantes, na pesquisa em educação, transformando, em alguma medida, a sua atmosfera. De posse de mapas tradutórios, realiza assim uma pragmática, que busca responder a quando e em que domínio ou regime, as enunciações de Autor, Currículo, Educador, Espaço, Infantil, Imagem, Signo, aparecem, antes de cair na semiose mista de EIS AICE?

Essa pragmática é menos do que a linguagem da pesquisa educacional e mais do que ela; pois, como regime ideogramático, é função de existência da linguagem: aquilo que faz de uma proposição dita ou escrita ou de uma simples palavra um enunciado (FOUCAULT, 1972). Isso porque os ideogramas remetem a pressupostos não explicitáveis, que

mobilizam variáveis pragmáticas, próprias à enunciação; isto é, transformações incorpóreas processadas sobre o regime eisaiceano. Nessa linha, EIS AICE pode ser denominado, também, uma máquina abstrata ou um diagrama, na acepção de Deleuze e Guattari (1995, p. 98): “formas de expressão ou regimes de signos (sistemas semióticos), formas de conteúdo ou regimes de corpos (sistemas físicos)”. Assim, como máquina abstrata, os ideogramas eisaiceanos deixam de se apresentar como linguísticos ou físicos e o fazem diagramaticamente; logo, ignoram toda distinção entre artificial e natural, operam por matéria e não por substância, atuam por funções e não por formas.

Abstrato e real, pura função e matéria, o EIS AICE ideogrâmico se põe antes da história; ou seja, age, a cada vez que, na pesquisa em educação, são constituídos pontos de criação ou de potencialidades. Portanto, carrega a possibilidade de construir outro tipo de realidade, que não representa nenhum real, não possui nomes próprios ou datas, não designa nenhum Espaço, Imagem, Signo, Autor, Educador, Infantil ou Currículo, sejam específicos ou genéricos; mas, tão-somente, conjunções de matérias e funções, por isso, chamados de: Máquina Abstrata Comenius, Dilthey, Freinet, Freire, Freyer, Freud, Fromm, Piaget, Makárenko, Marx, Montessori, Teberosky, etc. Nesses diagramas, há um plano de consistência e, ainda, axiomatização, semiotização, fisicalização, formalização, em programas, que estratificam o Autor, o Infantil, o Currículo, o Educador, o Espaço, a Imagem, o Signo; embora sejam essas máquinas abstratas que trabalhem os estratos, desde que, nestes, estão presentes, envolvidas e engastadas.

Considerando que essa pragmática eisaiceana, com seu método de composição, generativo e transformacional, possibilita ao ensaio estudar as próprias traduções, diante do aspecto pictural de EIS AICE, propomos, ainda, concebê-lo e tratá-lo ao modo de um algoritmo, como EIS/AICE ou, mais abreviadamente, como E/A. Ressalta, evidentemente, aqui, a barra, a qual, diz Lacan (1985, p. 48), no *Seminário 20*, que “é o ponto [...] onde se dá a oportunidade de que se produza o escrito”;

pois, “como tudo que é da escrita, só tem suporte nisto – o escrito, não é algo para ser compreendido”. Desse modo traduzido, epistêmica e metodologicamente, o algoritmo E/A pode derivar numa ciência da letra eisaiceana, ajudando a abalar toda função representativa e a própria relação de significação. E/A encarna, nesta notação, o papel e a função do algoritmo, que subverte e perverte qualquer sistema semiótico, desde que, conforme Nancy e Labarthe (1991, p. 47), o algoritmo é “o signo enquanto não significa [...] é signo (cancelado). Signo sob canceladura de preferência a signo destruído. Não funcionando”. Ou seja, quando a barra corta E e A, a operação de *escrileitura* sofre um tal desfuncionamento, que não podemos mais, doravante, tomar E/A como um elemento do signo; mas, torna-se necessário, sob os antigos nomes, visar um conceito, ao menos, paradoxal, qual seja: aquele de um significante (ainda) sem significação, como afirma Lacan (1987, p. 501), nos *Escritos*: “O algoritmo, na medida em que ele próprio só é pura função do significante, não pode revelar senão uma estrutura de significante a essa transferência”.

Por isso, a notação e a conceitualização algorítmicas de E/A podem fazer alguma diferença, em termos da pesquisa eisaiceana. Quando, neste ponto, a barra atravessa o E e o A, faz saltar o centro, quebra a identidade que possa restar de EIS, de AICE, de seus elementos, e termina por desarranjar o seu funcionamento, evitando a significação de um sistema fechado. A barra é, por isso mesmo, genética, deslizando desvios e, nela própria, radicando o seu valor pontual, capaz de se transformar no embrião do campo de forças, que suporta a divisão ou o buraco nos lugares de origem, e conserva o valor arcaico da sistematicidade, isto é, de origem e de centro. Aqui reside o poder da barra para o algoritmo: não fosse ela, E/A não seria engendrado. De todo modo, esses conjuntos de possíveis, para pensar EIS AICE, podem funcionar, em seus entrecruzamentos, como duplicatas paródicas para expressar a fórmula dos (in)significantes e (in)formes eisaiceanos, integrantes de uma lógica, também ela, puramente diferencial, como se fosse musical.

IX – Combinação

Até este ponto, dispusemos usos operatórios não referenciais de EIS AICE, compostos por diversas matérias de composição, na dimensão grafemática e no domínio diagramático, constituídos por intensidades não-miméticas e distantes de toda imitação do real, decalque ou cópia servil de algum objeto ou ser exterior. Podemos, ainda, apontar EIS AICE como um compósito textual (um paragrama), formado por grammas fonéticos, sendo três (3) de EIS e quatro (4) de AICE (KRISTEVA, 1974); ou como hipo-ícones (PEIRCE, 2012), dotados de traços indiciais. Basta, de resto, frisar que todos esses usos possíveis constituem modelos dinâmicos, dotados de um forte antinaturalismo (EISENSTEIN, 1977), ao modo de esboços impressionistas concentrados.

Como já depreendemos, em qualquer um dos usos, o resultado dos compósitos não é uma simples soma, mas um produto, isto é, um valor de outro grau. Assim, em associação sugestiva, copulativa ou combinatória, juntamos elementos ou imagens isoladas e essa junção sugere uma nova relação, que não estava anteriormente presente. Pela associação das imagens, fica montado o conceito eisaiceano, que uma simples representação seria incapaz de evocar. Mais do que os sujeitos ou coisas do compósito, são as relações imateriais entre as células E, I, S, A, I, C, E, obtidas pela conexão, que forçam o ensaio a passar de um tipo de notação a outra, sem cessar. O compósito discerne e aglutina as linhas de força de cada natureza elementar e as capta em uma síntese, ao mesmo tempo, harmoniosa e dissonante. Talvez haja, aqui, uma arquescritura (DERRIDA, 1967), que não aposta em imagens isoladas, mas no encadeamento relacional e, para a qual, cada grama possui a sua cromosfera, de maneira que as partes se vão envolvendo umas às outras, em seus invólucros luminosos, até se tornarem faixas de luz radiantes ou irradiações de dizibilidades contínuas.

Em sua construção sequencial, na qual os pedaços são dispostos em séries para expor a ideia eisaiceana, o compósito, assim formado,

apoia-se numa contiguidade intencionalmente determinada, constituída pela concordância das letras entre si e harmonizada nesta sequência, e não em outra, de modo que os harmônicos combinatórios ficam regidos, em sua vizinhança e em suas letras de mutação, por uma cadeia fônica composta. (Mesmo que, com AICE, o ensaio enfrente o risco fonético, na língua portuguesa, da proximidade com a pronúncia em inglês da palavra *ice*) Mas necessitamos abandonar o gelo (*ice*) de qualquer argumento eversivo, destinado a exibir a falência de elucubrações silogísticas da lógica ocidental discursiva, para criar um denotativo de designação (mesmo figurativo), tal como: *EIS AICE!*; ou, talvez, algo muito próximo de um poderoso evocativo, como: *EI(S), AICE!* Combinação de afinidades paralelísticas, que vale por seu poder de múltiplos níveis semânticos e potência pensamental, grafados como ficam, nas séries E-I-S A-I-C-E, as quais possibilitam leituras translineares, que carregam a força emblemática de: “Signos-presença e não signos-utensílio, eles chamam a atenção por sua força emblemática e pelo ritmo gestual que comportam” (CAMPOS, 1977, p. 50).

Denotando uma deformação expressiva, visual e fônica, dos seus componentes de iconicidade semiótica, EIS AICE fica harmonicamente disposto e vibra, exercendo e exigindo uma percepção empática do todo, uma *Gestalt* por irradiação e por contágio recíproco das formas (grafemas). O harmônico comporta graus diferentes de convencionalidade e se deixa atualizar, através de mediações degradadas, de maneira a causar, então, um impacto de superfície, com função catártica e desobstrutora do reducionismo perceptivo, funcionando ideograficamente, enquanto pintura de ideia, via um processo relacional e uma metáfora estrutural, feita por linhas, espaços e proporções. A configuração eisaiceana, dessa maneira disposta, adquire um poder de construção, cuja “ação sobre o real não é de índole imitativa mas criativa (seletiva)” (CAMPOS, 1977, p. 59).

Sem dúvida, podemos explorar, nas pesquisas em educação, outras combinações possíveis de planos e de linhas demarcatórias, antes de selecionar aquela fórmula que, por motivos diversos, parece-nos mais

formidavelmente metonimizar a notação eisaiceana, subordinar os caracteres a códigos de ordem grafemática ou dar-lhes uma natureza semiótica. Talvez criemos, dessa maneira, quase-signos, que somente expressam algum processo fundamental acontecendo entre eles, como diz Pignatari (2004, p. 60): “O quase-signo não é uma coisa, é uma relação, um processo”. Por enquanto, parece que os harmônicos eisaiceanos ainda conseguem brilhar coreograficamente, no plano grafemático e fônico, mais do que létrico, como se fossem caracteres chineses, de efeito cinético, partitural e dramático. Gramas escriturais e leiturais, que formam um construto mental, criado por processos de composição: um tipo de ideogramário, para traduzir, talvez, se tudo correr bem, “um brocado de seda” (CAMPOS, 1993, p. 15).

X – Desenho

Este ensaio acaba de movimentar uma lógica outra, distinta da sintética, da educação positivista, do purismo científico, do espírito filosófico dogmático; trata-se, aqui, de uma lógica prático-poética da correlação, tributária da tradição ocidental da ruptura e do efeito harmônico-dissonante de significação, que não pretendeu abusar da linguagem, tampouco trabalhar com abstrações, nem estabelecer classificações, truísmos ou clichês inveterados. Para isso, lutou contra a transformação de EIS AICE em tijolos cimentados uns nos outros e defendeu os sete gramas integrados, numa inter-relação dinâmica e complementar. Claro que, daí, resulta uma característica especial do campo eisaiceano, a saber: ele vem a ser menos uma ciência dos fatos do que uma educação dos efeitos – desde que estes sejam epistemologicamente possíveis e se produzam no interesse das pesquisas e dos pesquisadores em educação.

Se a proposta foi lidar com um compósito, desenhando-o, de várias maneiras, ao modo artístico, as coisas não se passaram assim tão simplesmente, como vimos: o trabalho ensaístico revelou-se penoso,

pois resultou de decifrar a insistência da repetição eisaiceana, da qual, excetuando-se a morosidade, constatamos, neste ponto, que o essencial já havia sido obtido; ou quase. Na realidade, desde que a repetição não reduplica o idêntico, EIS AICE carrega a necessidade não apenas de ser desenhado, mas, também, de ser conceitualizado. Essa necessidade acabou inscrevendo-se, como craca, no *corpus* do ensaio, como a sua mais rigorosa prescrição; enquanto o desequilíbrio das formas, assim alcançado, fez com que a repetição não parasse de se repetir, como processo infinito; ao qual, só um toque de força dos pesquisadores ou um ponto de basta textual pôde vir a estancar.

A repetição abertamente filosófico-educacional do ensaio, que aproximasse EIS AICE, assumiu, assim, todo um desígnio epistemológico reconhecido, que trabalhou o empreendimento do desvio dos elementos eisaiceanos, carregando a resolução imanente do drama, qual seja: não a sua troca múltipla ou câmbio contínuo, mas escolhas pontuais (e arriscadas) de combinações que foram fixadas – se for honesto falar assim. A obsessão pela forma do ensaio e, concomitantemente, a forma eisaiceana, em sua fixação da relação posicional, deu ao texto um andamento peremptório, em termos das suas operações de notação e conceitualização, levando EIS AICE a ser falado e pensado, no mínimo, das seguintes maneiras: 1) Figuras, elementos, células, peças, partes, símbolos e gramas; 2) unidades, imagens e séries; 3) ideogramas, pictogramas e pinturas de ideias; 4) bloco, compósito, harmônico e ideogramário; 5) regime, sistema, semiótica e trans-semiótica; 6) diagrama, pragmática e máquina abstrata; 7) algoritmo, denotativo e conotativo; 8) paragrama, hipó-ícone e quase-signos; 9) arquiescritura; e as que mais virão.

Entretanto, desejamos que tudo isso não tenha criado nenhuma ilusão duradoura, seja por algumas declarações liminares ou promessas de avanços na formalização, nem a sobrecodificação de formas existentes na educação, na ciência ou na filosofia. Consequentemente, não há nenhuma resolução; mas, pelo contrário, a repetição do próprio gesto tradutório, com o qual iniciamos este ensaio; talvez e, não por acaso, a sua significância

anacrônica, que não capitula diante daquilo que já existe, desde que o objeto do ensaio é “o novo como novidade, que não pode ser traduzido de volta ao antigo das formas estabelecidas” (ADORNO, 2003, p. 42). Acabamos, dessa maneira, de fazer a montagem potencial de EIS AICE, mediante uma “pedagogia da incerteza” (JAPIASSU, 1983), que fornece, ao espírito eisaiceano, a flexibilidade necessária para a constituição do ensaio, em permanente estado de descontinuidade e de inacabamento.

Aliás, a ideia eisaiceana defendida parece-nos, neste final, até mesmo escandalosa, visto que pode contrariar ou contradizer a maneira habitual de pesquisar as noções de base que compõem EIS AICE. Nossa única salvaguarda, releve-se, foi tomar a letra à letra do discurso do próprio ensaio, cometendo, assim, uma escrileitura autoreferencial, como na poética costuma ser feito, que esfarela a prisão sétupla da tomada e explode os seus conflitos em impulsos de montagem entre as peças. Ou seja, falamos o tempo todo de texto; isto é, de um discurso que não se deixa compreender na economia uniforme de nenhuma verdade estatal do pensamento. Ao proceder assim, nada mais fizemos do que seguir à risca a lei formal do ensaio, de acordo com Adorno (2003, p. 45), que é a heresia: “Apenas a infração à ortodoxia do pensamento torna visível, na coisa, aquilo que a finalidade objetiva da ortodoxia procurava, secretamente, manter invisível”.

Referências

ADÓ, Máximo Daniel Lamela. *Educação potencial: autocomédia do intelecto*. 195f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ADORNO, Theodor. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p.15-45.

AQUINO, Julio Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Tradução Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *A poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *O novo espírito científico*. Tradução António José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1986.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 57-64.

_____. *Elementos de semiologia*. Tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1992.

CAMPOS, Haroldo de. *Hagaromo de Zeami*. O charme sutil. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

_____. (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Tradução He-loysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix., 1977.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que se transcrie em educação?* Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. (Cinema 2) Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Foucault*. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. O método de dramatização. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006. In: _____. *A ilha deserta*: e outros textos. (Organização e revisão técnica Luiz B. L. Orlandi.) São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 129-154.

_____; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; _____. Sobre alguns regimes de signos. In: _____. *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 61-107.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

EISENSTEIN, Sierguéi. O princípio cinematográfico e o ideograma. In: CAMPOS, Haroldo de (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Tradução Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 163-185.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Batista Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

_____. O que é um autor? In: _____. *Ditos & Escritos III*. Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2006. p. 264-298.

HEUSER, Ester Maria Dreher. *Pensar em Deleuze: violência e empirismo no ensino de Filosofia*. Ijuí: Unijuí, 2010.

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LACAN, Jacques. *Escritos II*. Tradução Tomás Segovia. México: Siglo Veintiuno, 1987.

_____. *O Seminário*: livro 20: mais, ainda. Versão brasileira de M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

LEMINSKI, Paulo. *Vida*: Cruz e Souza, Bashô, Jesus e Trótski – 4 Biografias. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NANCY, Jean-Luc; LABARTHE, Philippe Lacoue. *O título da letra*: uma leitura de Lacan. Tradução Sérgio Joaquim de Almeida. São Paulo: Escuta, 1991.

NIETZSCHE, Friedrich. Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino. In: _____. *Escritos sobre educação*. Tradução Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003, p. 41-137.

PEIRCE, Charles Sander. *Semiótica*. Tradução José Teixeira Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

POE, Edgar Allan. Eureka. Ensaio sobre o universo material e espiritual. In: _____. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo, 2009. p. 211-331.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.35-57.

Data de registro: 17/07/2014

Data de aceite: 01/09/2016