

ORGANIZADORA

Claudia Madruga Cunha

CARTOGRAFIA

insurgências
metodológicas
e outras estéticas
da pesquisa



ORGANIZADORA

Claudia Madruga Cunha

CARTOGRAFIA

insurgências
metodológicas
e outras estéticas
da pesquisa



• São Paulo • 2022 •



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

APOIO

Esta obra recebeu apoio da Fundação CAPES - Programa PROEX (PPGE/UFPR - Linha Licores).



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Naiara Von Groll
Peter Valmorbida

Imagens da capa Starline - Freepik.com

Revisão Maria dos Remédios Brito
Bárbara Madruga Cunha

Organizadora Claudia Madruga Cunha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C328

Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa / Claudia Madruga Cunha (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-472-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.94722

1. Educação. 2. Cartografia. 3. Metodologia. 4. Pesquisa.
I. Cunha, Claudia Madruga (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-473-9

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

Dedicado a Sandra Mara Corazza,
nossa eterna Salamandra

SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação	14
Capítulo 1	
Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação	23
<i>Claudia Madruga Cunha</i>	
Capítulo 2	
Cartografia <i>in process</i>: na fronteira do corpo-pesquisador	52
<i>Deniz Alcione Nicolay</i> <i>Daniela Carolina Ernst</i>	
Capítulo 3	
“Vamos perguntar aos miúdos algo que nós não conhecemos, nem eles, vamos descobrir juntos”: notas sobre cartografia infantil e pandemias	69
<i>Luciano Bedin da Costa</i> <i>Leila da Franca Soares</i> <i>Tiago Almeida</i>	
Capítulo 4	
Proposições menores para uma cartografia fúngica	89
<i>Tamires Tolomeotti Pereira</i> <i>Jamil Cabral Sierra</i>	

Capítulo 5

**Cartografando poéticas da
docência em educação especial –**

acasos e devires em sala de aula..... 106

Liliane Repinoski Franco

Cláudia Madruga Cunha

Capítulo 6

**Ilustración estratopédica
y episteme jurisprudenciaría:**

manifiesto pedagógico-metodológico 128

Gonzalo S. Aguirre

Capítulo 7

Devir-método-aranha..... 144

Sônia Regina da Luz Matos

Capítulo 8

**Inventariando o verbo como operador
metodológico no encontro com o arquivo 161**

Angélica Vier Munhoz

Inauã Weirich Ribeiro

Capítulo 9

Narrativografias:

formas de existências docentes
na educação pública em Sergipe..... 177

Dinamara Garcia Feldens

Maria Heloisa de Melo Cardoso

Débora dos Reis Silva Backes

Capítulo 10

O drama da professora desmanchada:

ensaio sobre um ensaio 198

Eduardo Guedes Pacheco

Fabíola Rahde Fernandes

Sobre os autores e as autoras 213

Índice remissivo..... 219

PREFÁCIO

La cartografía. Un método para la vida. La transmutación que Nietzsche imaginó para el ejercicio de la historia podemos imaginarla también en la actualidad para los usos de la cartografía. Ligados en la modernidad a la construcción de las fronteras y al reparto del mundo efectuado por los grandes imperios de Europa, los mapas no son más los instrumentos privilegiados de las academias de guerra, emergen y proliferan hoy en el marco de una cartografía sobre nosotros mismos, de nuestras prácticas y deseos, de los territorios que queremos construir colectivamente, no del mundo que se nos impone como un destino desde arriba, anclado en principios inescrutables. En una explosión generalizada del sentido creativo de la cartografía, los mapas contribuyen en la actualidad a confrontar los límites de la razón y de las economías del poder, liberando la imaginación para la construcción de *otros* caminos en que se encuentran conocimiento y vida. Una cartografía rizomática, como la que opera en los escritos que recoge este libro, nos llama en esta época a dar cuerda a un pensamiento imagético, productor de imágenes, que, confrontando los límites de lo posible, tan caros a la economía de la representación, multiplique los encuentros (im)posibles.

Las principales características de esta concepción de la cartografía, según Gilles Deleuze y Félix Guattari, son el carácter provisorio y contingente del mapa, privilegiando el ejercicio de un tanteo aproximativo en lugar de la obra tajante de una exactitud tramposa. Los mapas de esta *otra* geografía no pretenden agotar un territorio o fijarlo de una vez por todas para explotarlo y extraer sus riquezas, cualesquiera que sean. Al contrario, lo que buscan estos mapas es recorrer un territorio y en cada recorrido ajustar la perspectiva que la carta dibuja. Porque un mapa rizomático no se ajusta a los principios del extractivismo

moderno, tampoco a la mera espontaneidad celebrada en por el pos-modernismo. Es ante todo una forma de conocimiento que apela a un trabajo jovial, pero riguroso; *inútil*, pero repleto de sentido. Y aunque sirva como instrumento de exploración colectiva, este mapa será siempre portador de un germen que disuelve el *pretencioso* conocimiento de lo objetivo en las aguas profundas de la imaginación y el sueño.

¿Qué implicaría desde tales presupuestos la acción de mapear, de trazar mapas? Mapear consistiría en impugnar de forma activa la codificación de un territorio, sea este un cuerpo, lugar, práctica, acervo de conocimientos o disciplina artística, comprendiendo que en cada territorio se encuentran de manera latente multiplicidades irreductibles a su organización o configuración actual. El mapa mantiene siempre una relación con el afuera, con intensidades y afectos que *caotizan* el medio. A partir de entonces el mapa conoce una nueva dimensión, siendo arrastrado más allá de la voluntad de poder que limita su acción a la captura de un espacio supuestamente preexistente. La cartografía, como arma privilegiada del 'aparato de estado', estuvo determinada por el aspecto extensivo y referencial del mapa. La imagen que proyecta y, por tanto, representa, modela y erige, no aspira a ser otra cosa que una *instantánea* de su objeto. En las antípodas de esta comprensión, cuando la cartografía es agenciada por la 'máquina de guerra' para desbaratar los muros de lo objetivo, el mapa recorre un territorio en un sentido intensivo, intenta dar cuenta de los ensamblajes dinámicos, a partir de los cuales se articula lo humano y no humano. Un mapa intensivo responde sobre todo a la dimensión ontológica de lo virtual, que es *real* sin ser *actual*, lo cual apunta a la apertura y, por ende, a la potencia de vida latente en lo mapeado, a la capacidad de restituir y crear nuevos agenciamientos en un territorio aparentemente cerrado.

Es posible resumir esta comprensión de la cartografía mencionando algunos de sus rasgos distintivos: primero, un mapa intensivo rompe con los límites entre teoría y práctica, porque un

territorio en análisis es un territorio de experiencia que supone una intervención concreta en lo real. Es producción de realidad; segundo, la acción de cartografiar no presupone la existencia de una realidad previa. En ese sentido, no representa los hitos de un mundo objetivo ni impone a su territorio criterios subjetivos. El territorio cartografiado está *siempre* en movimiento, y es ese movimiento aquello que debe ser captado en su dinamismo; tercero, la cartografía en cuanto método (o contra-método) se convierte en un saber clínico, que opera diagnosticando aquello que se encuentra paralizado y, en paralelo, aquello que se encuentra en vías de mutación; cuarto, como efecto de lo anterior, la cartografía no se ajusta a lo que es (el presente), sino que se halla atenta a aquello que está en vías de transformarse (lo virtual), produciendo un hecho nuevo: diagrama de líneas de fuga o virtualidades de un territorio en mutación.

No es otro el sentido de la cartografía en el esquizoanálisis de Deleuze y Guattari: un territorio constituye una multiplicidad en tensión, como un sistema de relaciones y conjunciones inmanentes que se encuentra entre pasado y porvenir, en virtud de las líneas de estratificación y las líneas de fuga que lo componen. Toda lucha colectiva emprendida contra el presente debe realizarse tomando en cuenta la parte del pasado y la parte de lo porvenir de cada territorio agenciado. De esta manera, si lo que se busca es transformar el territorio-escuela, es necesario llevar adelante este doble proceso de análisis y diagnóstico, distinguiendo líneas de estratificación y líneas de fuga, sin perder de vista el diagrama actual que dispone todo el campo social en una determinada frecuencia.

Patricio Landaeta Mardones

APRESENTAÇÃO

O convite a esta escrita múltipla se fez orientado pelo desejo de mostrar o que andamos experimentando ao nos propormos a organizar e desenvolver novas possibilidades e sensibilidades para pesquisar os temas e os acontecimentos que movimentam as ciências humanas e a arte-educação. Em todos os textos encontramos intenções de criação e de transformação de uma produção de conhecimento, que vinculada ao âmbito acadêmico, se faz diferenciada.

O Livro com o título “**Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa**” resulta, então, de diferentes olhares e linhas que se entrecruzam por aliança. Simpatias, amorosidades, resistências e ousadias que em seus movimentos, formam por aqui alianças temporárias, sutis, uma escrita entre amigos e amigas pesquisadores, uns mais próximos outros mais distantes, na forma de um todo que articula a desacomodação. Não nos aquietamos no que se refere aos modos como pertencemos e ocupamos um lugar entre o centro e – à deriva – no plano dos planos nas pós-graduação das instituições de ensino superior, as quais estamos vinculados.

O grupo de autores que escrevem os dez capítulos que vêm abaixo, formam alianças conceituais, estéticas e éticas de pensar e agir no mundo a partir de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, entre outros. As teorias destes autores se tornam peças fundamentais ao enredo que produzimos com seus conceitos, como anelamos pensamento e vida. Tramas conceituais, questionamentos e movimentos epistemológicos, que se tornam ferramentas para a produção de um tipo de conhecimento que queremos ver circular no ambiente universitário, sem se deixar acomodar ao templo do cientificismo nem ao espectro do positivismo que por ali

circulam. Queremos com nossos estudos, pesquisas, orientações trazer à tona sensibilidades, desejos, sintomas, diagnósticos e tendências, que perpassam os nossos fazeres profissionais e pessoais; queremos experimentar uma escrita mais literária próxima à vida.

Para dizer dos efeitos e resultados destes experimentos com as teorias deleuzianas, deleuzianas-guattarianas, foucaultianas, nietzscheanas, nossos autores nos convidam a buscar outras formas de investigar refletindo um conhecimento que se envolve e se desenvolve com as experiências educativas, compreendendo que cada uma delas se faz em situações singulares. Os pensadores pelos quais nossos autores e autoras se atraem são os que problematizaram a relação pensamento e vida, desde a margem, pelas bordas.

Conceitos, ideias, reflexões e tramas que vêm destas filosofias que fogem à tradição, filosofias da diferença... nos envolvemos em uma atmosfera de pensamento e, esse pensar, é parte dos planos de conexões com os quais produzimos artigos, textos, projetos de pesquisa e orientamos nos programas de pós-graduação. As pesquisas que empreendemos não buscam verdades. Nesse sentido são anômalas, e, também nômades, porque somos pesquisadores que olham para o mundo de diversos lugares e de diferentes perspectivas. Estas teorias têm contribuído para dar asas ao nosso desassossego, à nossa impossibilidade de se adequar aos padrões estabelecidos de ensinar, aprender e pesquisar, à nossa pouca vontade de acreditar em alguns mitos do produtivismo que se instalam nos contextos institucionais nos quais estamos inseridos.

Trazemos com Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, entre outros, seus movimentos de pensamento para lidar com as insatisfações que possam vir a se instalar nas rotinas do pesquisar e orientar. A mutabilidade e o deslocamento que tais saberes nos provocam reverberam em nossas escritas, nos conceitos que escolhemos colocar em jogo, junto a conteúdos e

definições, que fogem a simples representação do que existe. Ousamos querer escapar de ser simples produtores ou reprodutores de uma imagem de mundo em plano estriado.

Do ponto de vista epistemológico, como todo método implica em forma, o sentido da ação em nossos procedimentos é traçar outras imagens; implicam modos temporários de como nos percebemos em nosso meio (nosso mundo possível) em oposição às percepções genéricas. Temos em comum, nos textos abaixo, a inquietação de operar cortes às representações a que somos submetidos na família, sociedade, escola, universidade. Os filósofos com os quais formamos alianças conceituais e modos de resistência são os que instituíram e mostraram as linhas limites (ou limítrofes) das instituições que se dizem democráticas, das teorias que se pensam isentas, dos processos metodológicos que ao categorizar, quantificar, reduzem a imagens idealizadas realidades vividas nos coletivos.

É um livro de metodologia, que trata, porém, de procedimentos experimentais de pesquisa, mostra os movimentos e produtos destes movimentos que se fazem entre teoria e os problemas educacionais, socioculturais, políticos que temos enfrentado. O grupo de autores tem por característica se localizar geograficamente e profissionalmente no ensino superior, são pesquisadores e orientandos especialmente ligados aos Programas de Pós-Graduação das seguintes instituições: Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Sergipe (UFS); Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS); Universidade Estadual do Rio Grande (UERGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS); Universidade do Vale Taquari (UNIVATES), Universidade de Buenos Aires (UBA) e Universidade do Minho/Portugal (UMinho).

Nos parágrafos que se seguem trago uma síntese de cada texto/proposta que compõe essa obra que muito alegrou organizar.

Observo agora que formou um conjunto dinâmico e explosivo, com resultado vibrante no agrupamento de partes.

No primeiro texto, o artigo de abertura, eu, Claudia Madruga Cunha, intitulo “**Cartografia e pesquisa rizoma: especulações e experimentações em arte educação**”. Trata-se de um ensaio que traz especulações sobre os usos da cartografia e da pesquisa ou método rizomático, pensando como ambos podem ser articulados como procedimento metodológico nas pesquisas em arte-educação. O conjunto de considerações tem a intenção de revelar o que há no entorno do contexto, no qual se propõe a cartografia e a pesquisa rizoma como método, compartilhando inquietações que se apresentam nos estudos das filosofia deleuziana e deleuziana-guattariana. O efeito de tais estudos tem resultado em projetos de pesquisa, teses e dissertações, nos quais se ousa experimentar outros modos de produção de conhecimento. Há um acento, pode assim dizer, sobre o uso da cartografia e da pesquisa rizoma enquanto conceitos e encaminhamento epistemológico, que favorecem pensar a multiplicidade. Também se mostra uma estética da pesquisa diferente, que dá atenção a traços sutis e mínimos, que dão necessária atenção a outros elementos do processo investigativo. Por fim, a cartografia e a pesquisa rizoma problematizadas nos inspiram e desafiam a pensar sobre as diferentes éticas, estéticas, culturais e políticas, por via de procedimentos que fogem à representação ou à simples reconhecimento.

O segundo artigo de Deniz Nicolai e Daniella Caroline Ernest, se chama “Cartografia in process: na fronteira do corpo-pesquisador”. No conteúdo exposto, os autores querem compartilhar impressões sobre processos e fluxos estabelecidos no ano de 2019, ano em que foi criado o Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ensino de Ciências na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo. Almejam alargar a visibilidade dos resultados que são fruto de ações colaborativas, que tem se caracterizado pela construção de caminhos

cartográficos, experimentações metodológicas, que investem na subjetividade, na incorporação de certa base do conhecimento, que rompe com o já conhecido, definido pela tradição.

No terceiro texto, com o título **“Vamos perguntar aos miúdos algo que nós não conhecemos, nem eles, vamos descobrir juntos”**, os autores Luciano Bedin da Costa, Leila da França Soares e Tiago Almeida nos mostram notas sobre cartografia infantil e pandemias. Dizem de movimentos operados em uma pesquisa atrelada a uma extensão universitária, em que professora(e)s e estudantes do Brasil e de Portugal se correspondem em torno da temática da sustentabilidade. Problematizam o lugar das infâncias na pesquisa acadêmica, apresentando a cartografia infantil e seus desdobramentos. Por meio de falas, desenhos, fotografias e escritas produzidas pelas crianças e adultos participantes, indagam aspectos ligados à pandemia, na forma como os afetou e ainda os afeta. Por fim, apresentam uma “carta ao mundo que vem” redigida por estudantes brasileiros de 4 a 5 anos, escritas que resultam em um produto coletivo a partir das ações realizadas. Por meio das palavras das crianças, perceberam a possibilidade de abrir um horizonte de esperança diante de um mundo que se mostra cada vez mais desigual e belicoso.

No quarto texto, os autores Tamires Tolomeotti Pereira e Jamil Cabral Sierra, nos provocam a pensar as **“Proposições menores para uma cartografia fúngica”**, trazem um conjunto de proposições em mapa aliado às teorizações pós-estruturalistas. Em tempos marcados pela emergência de forças reativas por toda parte, em que as subjetividades correm o risco de sucumbir ao inaceitável, exercitam um método com o objetivo de ensaiar modos de vida um pouco mais a salvo do terror que tem (i)mobilizado afetos tristes e impotentes. Escrever para uma vida não-fascista, escapar à cafetinagem da vida, eis o desafio (ROLNIK, 2017). Tratam de uma epistemologia do desejo, no qual “Desejar” é verbo que se reúne ao ensaiar, experimentar, procurar

ou interpretar. O desejo é o movimento que alucina uma experiência do fora e na busca de falar de modo mais verdadeiro sobre as coisas que passam em nós, exercitam a escrita como caminho, implicada pelos processos de subjetivação do analisar e pensar. Por fim, arriscam a trazer como linha de tensão de sua cartografia fúngica a ideia de que o desejo é político; logo, a escrita também pode ser.

No quinto texto, das autoras Liliane Repinoski Franco e Claudia Madruga Cunha, acessamos o **“Cartografando poéticas da docência em educação especial – acasos e devires em sala de aula”**. Este artigo recorre à metodologia cartográfica para problematizar as linguagens em educação especial, destaca a transversalidade dos discursos docentes que permeiam as práticas dos profissionais atuantes nessa área, na cidade de Curitiba. Apostando nas ideias dos pós-estruturalistas, dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, este mapa ou rizoma, é desenhado com linhas múltiplas e com intensidades que refletem o que foi se constituindo a partir de terminologias que carregam as concepções sobre a diferença, transportando nas palavras um substrato tanto para a diagnóstico como para as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência. As linhas deste estudo desdobram-se dos enunciados das políticas e das teorias científicas, chegando aos professores que, na inter-relação entre linguagem-pensamento-ação, instituem movimentos de resistência, com traçados poéticos que buscam na arte de se (re)inventar a Educação Especial.

No sexto artigo, Gonzalo Aguirre nos instiga com a **“Ilustración estratopédica y episteme jurisprudenciaría: manifiesto pedagógico-metodológico”**. Apresenta uma interpretação estratopédica da Ilustração, inspirada nos trabalhos de Gilbert Simondon. Esta interpretação agrega tanto uma atitude como uma pedagogia e um método. É por isso que o autor procura apresentar a correspondência entre este tipo de interpretação e uma outra vida, vinda da episteme

jurisprudencial. A proposta é recuperar a jurisprudência tanto no âmbito do processo jurídico quanto no âmbito do processo literário: para tanto ousa recuperar a capacidade que chama de “afecto- emotiva” para fins de resolução de (falar e decidir) e, em segunda ordem, faz uso desta capacidade afecto-emotiva para orientar a ação. Conclui que o processo jurídico julga entrincheirando os conflitos, enquanto que, o processo literário julga dando sentido, ambos operam sobre um fundo epistêmico de carácter académico-estatístico; daí a proposta de uma episteme, e, também de uma técnica, que recupere o juízo destes dois processos e o monopolizem transvalorando-os jurisprudencialmente.

No sétimo texto, Sônia Regina da Luz Matos nos acrescenta o método “**Devir-método-aranha**”, trata de uma pesquisa com a metodossófia, a qual tem como tática constituir um plano de consistência frágil, um micrométodo de pesquisa (MATOS, 2012), que opera pelo combate-entre forças do *logos* científico e a experimentação-vida. Tal procedimento não se cessa de problematizar o consenso, bom senso e senso comum das metanarrativas. Tendo por base a metodossófia corazziana (CORAZZA, 2020) e o espírito-*recherche*, movimenta forças energéticas – ativas e reativas – que não apaziguam diante da pergunta. Tal espírito, para além dos questionamentos, faz a deglutição de signos (a)significantes, (a)significados, signos-abocanhados de vibrações. Ramificando-se feito teia, ao modo de devir-aranha, a metodossófia não possui reservatório de sinais e significações, dada a quantidade e qualidade de vibrações desta semiótica do mundo animal, nem prudência diante da experimentação-vida (DELEUZE; PARNET, 1989).

No oitavo texto, Angélica Vier Munhoz e Inauã Weirich Robeiro nos mostram no “**Inventariando o verbo como operador metodológico no encontro com o arquivo**” outros experimentos. O artigo busca expor um processo de pesquisar que se dá por meio da inventariação de procedimentos, mais especificamente a partir da escolha de um verbo como operador metodológico. Escolhe-se o tempo verbal

infinitivo, o qual remete não a um passado, mas a um tempo das multiplicidades virtuais contidas em nosso presente atual. Desse modo, aproxima-se do pensamento da diferença na direção de abandonar prescrições da pesquisa científica e transitar por territórios fluídos de análise do que acontece. Do arquivo, extraímos as referências, as experiências, as experimentações de seis dissertações de mestrado em ensino, as quais tomaram verbos como operadores metodológicos: andarilhar, inventar (figuras), nomadizar, colecionar, tibungar e ruminar. Acredita-se que inventariar um verbo como procedimento metodológico de pesquisa envolve a produção de sentidos e a implicação desejante do pesquisador, tão necessária nestes tempos sombrios de pesquisa em educação e ensino.

No nono texto, Dinamara Garcia Feldens, Maria Heloísa de Melo Cardoso, Débora dos Reus Silva Backes, nos contemplam com as **“Narrativografias: formas de existências docentes na educação pública em Sergipe”**. As autoras tratam de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe em 2021, que partiu de um caminho epistêmico que permite fazer falar sobre as singularidades, os devires, modos de fazer rizoma e experimentar linhas que territorializam e desterritorializam o estudo. O método ancorado na cartografia busca narrativografar as experiências de professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e observa as experiências educativas que se aproximam de uma Educação Menor, na perspectiva da Filosofia da Diferença, pensada com Gilles Deleuze, Felix Guattari e Sílvio Gallo. Para o movimento de coleta de dados optaram por entrevistas narrativas, nas quais os/as professoras/es puderam expor livremente suas histórias. Esse percurso metodológico investe nas núpcias com a cartografia dando lugar às NarrativoGrafias.

O décimo ensaio de Eduardo Guedes Pacheco e da Fabíola Rahdes Fernandes traz **“O drama da professora desmanchada: ensaio sobre um ensaio”**. Os autores compartilham uma pesquisa realizada

no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Apresentam o modo como o encontro das proposições feitas pelas criações do Teatro Pós-Dramático pode vir a contribuir para que a aula de teatro no contexto da escola básica venha a acontecer. A investigação flerta com o conceito de docência artista, proposto por Sandra Corazza, e ensaia a constituição de uma escrita acadêmica dramatúrgica e poetizada. Traz o conceito de pós-dramático de Hans-Thies Lehmann e o plano de composição e blocos de sensação de Gilles Deleuze e Félix Guattari, junto com considerações de outros pensadores contemporâneos, para fins de instaurar uma poética do instante na aula de teatro.

Por fim, envolvidos nas perspectivas teóricas que compartilhamos, também arranjamos princípios ético-políticos e metodológicos, nesse livro que, ao final, quer mostrar que há uma exigência por novos modos de pesquisar e escrever na academia. Temas vindos das instituições escolares, do meio social, cultural e político no qual estamos imersos, apontam a pesquisa e a arte educação como planos ou lugares de observação que se fazem em deslocamento permanente, vivenciadas em um tempo múltiplo, sem retornos nem linearidade. Para compreender o mundo em que vivemos, mais do que pesquisar, precisamos inventar outras formas de escrita e de produção de dados, diagramas, verbos, fungos, metodosofias, mapas, que possam contribuir na partilha do encontro entre o que de alguma forma já existe e o que há por vir, nessa estética do fora e da superfície, que se abre à ressignificação das formas de produção de conhecimento mais poéticas do que científicas.

Boa leitura!

Claudia Madruga Cunha

1

Claudia Madruga Cunha

**CARTOGRAFIA
E PESQUISA RIZOMA:
especulações
e experimentações
em arte educação**

O que conta é que a árvore-raiz e o rizoma canal não se opõem como dois modelos: um age como modelo e como decalques transcendentais, mesmo que engendre suas próprias fugas; o outro age como processo imanente que reverte o modelo e esboça um mapa, mesmo que constitua suas próprias hierarquias, e inclusive ele suscite um canal despótico (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 31).

Nos tempos atuais, estudar, escrever, pesquisar já são atos de resistência, principalmente no campo das ciências humanas e das artes. Neste sentido, este ensaio traz algumas especulações sobre os usos da cartografia e da pesquisa ou método rizomático, pensando como ambos podem ser articulados como procedimento metodológico nas pesquisas em arte-educação. São inquietações que foram se apresentando nos estudos a partir da filosofia deleuziana e deleuziana-guattariana (CUNHA, 2011, 2019, 2020, 2021) e que resultaram em pesquisas, experimentos, praticados nos processos de orientação nos quais sugeri o uso da cartografia e da pesquisa rizoma¹. Do ponto de vista epistemológico são dois conceitos que reprogramam o modo de fazer e pensar a pesquisa, suspendendo falsos valores e julgamentos sobre ações e emoções que compõem os ambientes culturais, sociais e políticos que frequentamos. A perspectiva diferente que estas estéticas da pesquisa trazem envolve dar atenção a outros elementos no processo investigativo – e ressignificá-lo. A cartografia e a pesquisa rizoma nos inspiram com seus modos ético, estético e político de ver o mundo e, com suas práticas e procedimentos de pesquisa, favorecem a sensibilização de outras formas de entendimento que fogem à representação ou à simples reconhecimento do real, em outras palavras, a busca pelo saber o que já se sabe.

S U M Á R I O

1 Trago após as referências, no Apêndice, um quadro com algumas das experimentações de pesquisa que, sob minha orientação, fizeram uso da cartografia como procedimento de pesquisa e resultaram em dissertações defendidas no Mestrado no PPGE/MP (Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional) – Teoria e Prática de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

É comum sugerir a quem vai se utilizar da pesquisa rizoma ou cartografia a leitura de alguns textos-chave: i) o *Mil Platôs 1*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995); ii) o *Micropolítica – cartografias do desejo*, de Guattari e Suely Rolnik; e o iii) *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virginia Kastrup e Liliana da Escóssia; entre outros. Os dois últimos ii) e iii), escritos por psicólogos que se inspiram ou reverberam o que está exposto de modo complexo no primeiro, a princípio um livro de filosofia escrito por um filósofo e um psicanalista, como outras obras que compõem esta área. Contudo, o *Mil Platôs 1* é a parte introdutória de uma obra na edição brasileira publicada em 5 volumes. No texto i) o que se encontra exposto é uma tentativa de localizar o leitor sobre o modo como os autores propõem uma leitura do atual. O foco é propor um método para olhar para realidade, que não a entendem como indiscernível, o olhar do pesquisador demarcada um território, que se dirige ao solo no qual algo acontece. É a partir do solo que algo acontece e pode trazer um conhecimento novo.

Pesquisar no sentido deleuziano-guattariano é pesquisar o atual é por foco no acontecimento e a noção de acontecimento traz consigo, como significado especulativo, a fixação de algo sobre uma realidade em perpétuo movimento que agrupa nela outros movimentos de indivíduo, grupo, comunidade. Nisso, pesquisar através de um olhar rizomático ou cartográfico significa localizar as redes de significação, com as quais, cada elemento que remete a esta realidade tem uma função – funciona - na constituição (maquinação) de uma singularidade própria, tem um sentido no processo de constituição de um plano específico.

Pretendo situar o contexto multifacetado, contexto rizomático com o qual o *Mil Platôs*, obra nada convencional do ponto de vista filosófico, dialoga para encaminhar um projeto construtivista como modo de desvelar uma teoria das multiplicidades.

DECIFRAR O INDECIFRÁVEL

Decifrar as multiplicidades envolve dimensioná-las em seus agenciamentos coletivos de enunciação ou sem seus agenciamentos maquínicos do desejo. Envolve entendê-las como um arranjo, agenciamento que envolve a multiplicidade, “os fluxos semióticos, materiais e sociais (independentemente da retomada que pode ser feita dele num corpus teórico ou científico)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 34). Buscar os caminhos que dão conta dos agenciamentos significa recorrer a linhas, pontuações, diferenciar dimensões e distingui-las enquanto natureza, demarcando a circulação de intensidades, das séries e dos códigos (que podem se sobrecodificar), dispondo, enfim, de vários elementos na composição ou desenho de um diagrama.

Desse modo, a cartografia e a pesquisa rizoma são uma espécie de pós-estrutura ou algo para além da estrutura, são conceitos desenvolvidos no *Mil Platôs 1*. Este livro é apresentado por seus autores como uma teoria das multiplicidades, no Prefácio à edição italiana (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 8). Por lá também se encontra descrito que as multiplicidades possuem princípios que as caracterizam: i) a singularidade que remete ao arranjo de seus elementos; ii) as relações possíveis que dizem dos devires; iii) as hecceidades que tratam dos acontecimentos; iv) o espaço-tempo que agora é espaço-tempo livre; v) o modelo de proposição que é o rizoma em oposição ao modelo arborescente; vi) o plano de composição que se faz constituído por platôs, entendidos como zona de intensidade contínua; os atravessamentos que se fazem através dos vetores, que distinguem territórios (sociais, econômicos, políticos e culturais); e os graus de desterritorialização.

Essas noções, conceitos e entendimentos do supracitado *Mil Platôs 1* em parte já estavam compartilhados na obra de Deleuze e acompanham uma linha de tensão que ressoa no pensamento e nas

obras publicadas após o encontro com Guattari, são elas: o *Anti-Édipo* (1972), *Kafka – por uma literatura menor* (2014), *Crítica y clínica* (1976), *O que é a filosofia?* (1996). Há uma linha em comum nelas que agrupa a ideia de sair do enclausuramento estrutural e de sinalizar a ausência de um sujeito “Eu”, o que evoca entender que as lógicas são máquinas polimorfas e que, uma mesma mensagem, vinda de uma mesma língua, pode ter entendimentos, reflexões e ações divergentes. Essa polimorfia pode resultar em uma polifonia, que ruptura o sistema por dentro, desconstrói as cadeias semióticas e as figuras do significante e do significado. Desenha-se por aí um pós-estruturalismo que visa propor um contraponto ao formalismo dos estudos estruturalistas (WILLIANS, 2013).

O *Mil Platôs* no seu todo, em forma cartográfica e estética rizomática, se organiza, conforme disse o historiador, como uma “máquina de guerra” contra o estruturalismo (DOSSE, 2010, p. 194). Logo, compreender minimamente as questões que envolvem o paradigma do estruturalismo parece ser fundamental para fazer sentido aos modos de uso da cartografia e de uma pesquisa rizoma em arte educação. Tento abaixo resumir o estruturalismo como ponto de partida para demarcação de vários contrapontos, que se encontram na filosofia deleuziana e deleuziana-guattariana.

O projeto deles é opor as ciências sociais ao paradigma estrutural, apoiando-se principalmente em uma releitura dos avanços realizados pela antropologia, semiótica, psicanálise, história, quando estas disciplinas emprestam caminhos transversais em relação ao esquema estrutural para se desfazer deste último (DOSSE, 2010, p. 194).

A cartografia enquanto conceito e proposta de ação, que chamo aqui de pesquisa rizoma, aparece na obra de Gilles Deleuze após o encontro com Félix Guattari, que se deu 1969. “Entre os anos de 1966 e 1969, Deleuze e Guattari estão muito próximos dos autores e dos trabalhos estruturalistas e ao mesmo tempo muito conscientes

dos seus impasses” (DOSSE, 2010, p. 189). Outro fato interessante é que quando Guattari leu *Diferença e repetição* (2000) e *Lógica do sentido* (1974), fez uma exposição na escola Freudiana de Paris intitulada “Máquina e estrutura”, em 1969, invocando a definição deleuziana de estrutura (texto publicado na *Revista Change*, Seuil, 1972). O conceito de máquina vindo de Guattari (1972) se apresenta para dar conta das noções de acontecimento e de agenciamento. Guattari já se fazia porta-voz de uma filosofia do acontecimento, desvelando o que, afinal, se dedica a *Lógica do sentido* (1974). Há um texto de Deleuze escrito em 1968 que François Chatelêt (conhecido historiador da filosofia) publicará em um volume da *História da Filosofia*, de 1972. *Em que se pode reconhecer o estruturalismo?* (DELEUZE, 2010). Segundo Sales, nesse estudo Deleuze realiza uma leitura do estruturalismo, que

[...] designa um certo momento e uma certa instância do pensamento francês, mais exatamente aquele que se situou ao longo das décadas de 50 e 60 (especialmente), e que se estabeleceu como contraponto aos humanismos e aos psicologismos em geral, às filosofias do sujeito e da consciência, valorizando um certo caráter científico, a distinção mais evidente a ser possivelmente conferida aos saberes.[...] a paisagem do pensamento de Deleuze varia ao longo de sua produção, se agita e se modifica consideravelmente (SALES, 2006, p 221).

O fato é que Deleuze dialoga com o estruturalismo, mas a seu modo. E não dialoga exatamente com os estruturalistas, mas com os problemas que estes pensadores abordam ou nos legaram – autores que se utilizam do sistema de linguagem (saussuriano) para criar processos metodológicos. Também é fato que tais metodologias vão pontuando novas determinações, que vindas da tradição linguista causam incômodo a Deleuze e a Guattari.

A nova geração filosófica pretendia romper não somente com o marxismo, como também com o iluminismo, o racionalismo etc. Foi um momento de volta ao irracionalismo de Nietzsche, anteriormente anunciada por Foucault. Esse momento de “nova filosofia”, em certos aspectos, foi o sinal precursor do que ia ser

chamado, a partir dos anos 80, de pensamento “pós-moderno”. Não podemos dizer que os acontecimentos de 1968 são a causa desse movimento de pensamento, mas é claro que a ruptura de 1968 foi um momento significativo nas crises do pensamento ocidental das últimas décadas do século XX. A partir do final da década de 70, Nietzsche, autor de referência, foi adaptado ao estilo parisiense e considerado como precursor do pós-modernismo. Por sua vez, o estruturalismo deixou de ser referência obrigatória, mas parte de suas posições foram absorvidas pelo pós-modernismo (THIOLENT, 1998, p. 90).

Resulta do encontro desses autores propor o primado da multiplicidade como contraponto ao binarismo estrutural. Sair das binariedades incluiu avançar em estudos e teorias que se fizeram, especialmente, entre os anos 1950 a 1960, no campo da linguagem (semiótica), psicologia e psicanálise. Campos que Claude Lévi-Strauss havia reunido em um único paradigma, o estrutural, embora outros autores vindos da sociologia tenham contribuído para a construção dessa configuração e estudiosos vindos de outras áreas tenham passado a expandir esta proposta. Esse movimento pretendia um novo olhar sobre o mundo e a produção simbólica da sociedade (DOSSE, 2018, p. 15).

Os estruturalistas contribuíram para uma revisão da filosofia, que passava a funcionar como filosofia do conceito. A ideia era desconstruir para reconstruir, destruir categorias prévias; das classificações a priori no interior das práticas; a estrutura era o estandarte. A partir de uma teoria da linguagem, os pensadores do estruturalismo desdobraram métodos². Esse grupo vindo de diferentes áreas reunia a emergência de compreender o mundo que se transformava à

S U M Á R I O

- 2 São exemplos de métodos e criações metodológicas, os intelectuais que participaram desse movimento foram: Claude Lévi-Strauss – oposições binárias; Algirdas Greimas – quadrado semiótico; Jacques Lacan – jogos de língua. Sob a influência de Saussure, diga-se Jakobson, mantinham em comum os seguintes entendimentos: a) as regras da linguagem não são próximas ao uso; b) as regras se fundam por determinismos sociais, entendimento que elimina a percepção do sujeito; c) a língua é uma realidade não exatamente visível: inconsciente estrutural (Lacan); estrutura narrativa (Greimas); formulou a canônica dos mitos (Lévi-Strauss); episteme (Foucault) (Cf. DOSSE, 2018, p. 17).

sua frente, exigiam novos procedimentos metodológicos para dar conta do campo específico das ciências humanas. As três ciências que se sobressaíram nos primeiros 50 anos do século XX foram: a linguística, a antropologia e a psicanálise. Lévi-Strauss tenta reuni-las em um método de análise de mundo ou metodologia que denomina de antropologia estrutural.

É preciso considerar que o avanço destas três ciências se dá em um contexto no qual reverberam os destroços da Segunda Guerra Mundial, seus resquícios exigem balanços sobre a origem e o fim da humanidade – premência que marcará a produção desses intelectuais que vão além dos pressupostos de Saussure. Theodor Adorno, da Escola de Frankfurt, dizia que no interior do pensamento científico havia se desencadeado uma abominação contra a humanidade. Torna-se necessário rever a história, ressignificá-la ou recriá-la – nesse cenário de pessimismos o existencialismo sartriano era exaltado (DOSSE, 2018, p. 19).

Foi um movimento de pensamento que tentou fazer da linguagem um meio seguro de abordar não apenas a relação existência e consciência; mas tudo que se expressa ou ganha a materialidade e forma de expressão, cultural social, intelectual, histórica, artística, passa a ser entendido como simbólico (cf. DELEUZE, 2010). Os avanços da sociologia e da antropologia, oportunizados pela chegada de novos meios de transporte que favoreceram as viagens internacionais, se sustentavam na etnografia e na etnologia para acessar o universo dos grupos indígenas; a psicanálise lacaniana, revisando o freudismo, apostava na linguagem para acessar o inconsciente, tornando o inconsciente um produto das relações que os indivíduos estabelecem com o meio e com as formas de hierarquia e de poder que engendram esse meio.

Juntamente com a virada linguística³ na filosofia, a antropologia e a psicanálise propiciaram um assujeitamento do sujeito e colocaram a consciência ou a capacidade de pensar do sujeito (e, portanto, de conhecer e reconhecer o objeto), já atribuída por Descartes, como lugar vazio. Deleuze (2010) diz que o estruturalismo não é “[...] um pensamento que suprime o sujeito, mas um pensamento que o esmigalha e o distribui sistematicamente”, isso contesta a identidade dos sujeitos, que passam a ser entendidos como nômades, feitos de relações impessoais (cf. DELEUZE, 2010, p. 244). Essa destituição de um lugar (central e cognitivo) que dá prioridade ao sujeito em relação ao objeto institui o jogo como efeito do funcionamento da própria estrutura linguística. Daí Deleuze (2010, p. 246) dizer que “o estruturalismo não é somente inseparável das obras que cria, mas também de uma prática relativamente aos produtos que interpreta”.

Estas análises se deram em torno de um contexto sócio-histórico que trazia o debate da alteridade e da diferença, contestações que buscavam: a unificação das identidades provenientes de grupos politicamente minoritários na exigência dos novos direitos; a descentralização da narrativa ocidental cristã; e, portanto, a demonização da ética proveniente desse modelo. As pautas da pós-colonização e da decolonização, do sectarismo, do sexismo, do gênero, entre outras, foram desfazendo, na década posterior à Segunda Grande Guerra, a crença em uma unidade da racionalidade que fundava uma linearidade histórica desvanecida. Esse desfazer de um passado comum reverbera na atenção à linguagem escrita, à escuta e às falas, também indica retomar determinados arquivos, registros e documentos que retratavam outras imagens do que se passou. A linguagem falada torna-se necessária para registrar as histórias menores, dos que nunca antes foram escutados, para apontar os modos

3 No século XX ou na contemporaneidade a linguagem torna-se o centro das atenções. Na filosofia surgem escolas de pensamento que passam a problematizar a relação entre pensamento e linguagem.

de significação do real daqueles que não participaram da grande narrativa do humanismo. Essa desconstrução de uma imagem unificada do conhecimento e, portanto, do senso comum, reverberou na produção de uma arte e cultura chamadas de pós-modernistas, foram ações que romperam com as estéticas da tradição, vindas do campo das artes plásticas, artes da cena, da performance, do cinema, da arquitetura e da música (cf. PETERS, 2000).

PARA ALÉM DA ESTRUTURA

Esse desfazer do sujeito, tornado sujeito parcial, a substituição de consciência pelo inconsciente (mais amplo) e os limites de uma grade de leitura do real (estrutural) colocam como tarefa refazer a unidade da abordagem filosófica e exigem pensar. Para que esse pensamento possa vir a intervir e tornar-se uma prática, os filósofos, especialmente Deleuze, recorrem à unidade do múltiplo. O que existe é o múltiplo, mas esta existência está condicionada à forma da multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 1997). E a forma da multiplicidade é o rizoma. Porém, como apreensão da realidade, envolve um conjunto de elementos objetivos e subjetivos que atravessam a tela do real, por isso é preciso um mapa ou uma análise em movimento, intempestiva, rizomática, que aborde a um só tempo o movimento da existência e o ponto de incidência sobre o sujeito.

Há uma trama na cartografia e na pesquisa rizoma, circundada por um método de dramatização, que as aproxima sempre de um lugar de resistência aos regimes de saber e poder e suas estratégias de replicação do humano.

As diferentes lógicas que passamos a utilizar a partir do século XX são entendidas por Deleuze e Guattari como máquinas virtuais,

entre elas a lógica da linguagem e sua pragmática, que movem e são movidas por representações, que vindas do saber-poder, dos jogos de verdade, do fascismo ligado ao Estado econômico moderno, apontados por Michel Foucault (2013), já não são mais detectáveis em suas figurações psíquicas e em seus modos de manipulação das subjetividades ligados a uma sociedade disciplinar. Vivendo o contexto de um capitalismo maduro, nossa subjetividade passa a ser entendida como máquina desejante e o desejo como produto e produtor de outras máquinas, com os quais acopla lógicas diversas, redes de subjetivação da cultura majoritária, formas de alianças com as ordens harmonizadas com o capitalismo ou desestruturadas por ele, máquinas esquizofrênicas (ROLNIK, 2016).

A ordem capitalista traz com ela o signo das mutações das ordens macropolíticas, produzindo políticas minoritárias. Estas últimas descentralizam os modos do capitalismo se apresentar e de se estruturar psiquicamente e socialmente, manipulando, por assim dizer, as máquinas desejantes que somos, os agenciamentos que fazemos com o Estado, numa direção aberrante, esquizofrênica, que codifica, manipula e reduz o conhecimento à agente do capital (ROLNIK, 2016).

A única saída possível para escapar dos fios, vetores, linhas molares, moleculares, dos tentáculos do capital é traçar rotas de fuga ou localizá-las através da cartografia ou da pesquisa rizoma. Traçar o mapa ou o rizoma convoca olhar a superfície, o chão, dando prioridade para o espaço ou para perceber o território ou lugar que o/a pesquisador/a se insere, sair do enredo psíquico que o capitalismo nos impõe, localizando os vetores que operam no plano do diagrama (PRADO FILHO; TETI, 2013). Com essa ênfase, é preciso dar atenção à percepção do movimento que organiza e dispõe os elementos convocados a povoar um espaço, plano ou território, estética que para além do ato de visualizar as mutações de deslocamento, envolve um redimensionamento da noção de tempo e pressupõe o atualizar. Pois não se trata de

pesquisar o que pausa em uma superfície ou território dado, recortado, concerne antes de qualquer coisa significar os modos, as formas ou os estados concretos nos quais a vida se engendra e é engendrada por conexões materiais e imateriais, conexões que a cartografia tenta desdobrar, os acoplamentos de sentidos vindos das experiências que atualizam novos sentidos (DELEUZE, 1974).

Pesquisar as conexões que dão conta das categorias do sujeito e do objeto como agenciamentos subjetivos diz de uma mirada que percebe determinadas rotinas, acontecimentos, eventos, episódios ocasionais, contextos humanos e não humanos como relações que se fazem entre indivíduos e grupos (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A percepção investigativa dá atenção ao entre ou às relações com as quais as coisas se mostram; também significa, na concepção deleuziana-guattariana, entender que o que existe da ordem do material ou do imaterial remete ao múltiplo. Compreende, ainda, que o “[...] mundo é constituído e reconstruído desde baixo. A historicidade é dada como presença” (NEGRI, 2019, p. 66). As noções de tempo, espaço e movimento, implicadas na estética dessas pesquisas, remetem a Henri Bergson (cf. DELEUZE, 1999). O método reflexivo que não se reduz a questionar o seu tempo, mas busca o inatural, a força indagativa, intempestiva, de fora da consciência, que se deixa contaminar pelo que acontece, pelo novo, já não pergunta o que é que está acontecendo, mas sim como e com qual sentido algo se mostra como existente.

Esta sintomalogia (NIETZSCHE, *apud* DELEUZE, 2018), que diz do sentido, interpreta a rede de relações e forças que configuram um acontecimento, um modo de existir ou de experienciar a vida, de interpretar que legisla ou prescreve uma genealogia. Quem (para além de nós mesmos) está por traz das imagens, com as quais desenhamos a representação sobre o real? Essa dramaturgia vinda de Friedrich Nietzsche mostra que toda a interpretação pode se tornar a interpretação da interpretação ao infinito. Daí a necessidade de substituir a lógica por

uma topologia ou tipologia (cf. DOSSE, 2010). É preciso tratar menos das existências e mais dos acontecimentos. Como disse Nietzsche (2002, p. 101), “saia de sua profundidade [...] e admita quão insondável é essa profundidade! [...] Bebe fartamente o mar: é isso que demonstra o sal da sua eloquência”.

Cartografar ou pesquisar rizomaticamente significa produzir registros sobre as singularidades históricas e sociais (UNO; SANTOS, 2016, p. 49), o que se faz utilizando a linguagem. Porém, a linguagem é entendida como estrutura subjetiva, virtual, permeada de universalidade e de generalidade, o que nos gera a tendência de retomar as expressões, as enunciações, ou recorrer a muitas representações em novas escritas, fazendo uso de clichês e sendo pouco originais. É preciso despedaçar as palavras, recriá-las, deslocá-las de seu lugar de origem, recriar os modos e as condutas de expressão, sair dos agenciamentos convencionais de enunciação.

A cartografia e a pesquisa rizoma quando redimensionam o espaço assim como o tempo, mostrando que a vida e os processos histórico-sociais são o resultado de inter-relações, remetem à unidade de um plano que agrega as multiplicidades, as conexões e as heterogeneidades. Esse plano de composição ou de imanência agrupa elementos de uma ética espinosista, que traz o tema da potência, algo que atua em toda parte e do qual nosso entendimento faz uso sem estabelecer privilégios entre os objetos e as relações, uma vez que a potência de existir e de agir, de pensar e de conhecer, em seu uso possível de afetar e ser afetada, nunca é predeterminada por uma consciência (cf. DELEUZE, 2017). Essa descentralização da consciência implica que o pesquisador/a esteja no mundo como indivíduo geográfico, demarcando sua existência com a materialidade do próprio corpo.

Nesse apanhado exposto até aqui – com o qual minimamente tento compartilhar leituras anteriores aos textos deleuzianos, que mostram a formulação de um pensamento original, anterior ao encontro com Félix

Guattari – procuro extrair traços da singularidade dessa filosofia, conceitos e temas que forjam um pensar que permanece ativo na construção dos conceitos de cartografia e rizoma, que nomeio pesquisa rizoma. Os vetores traçados em *Diferença e repetição* (2000) e *Lógica do sentido* (1974), conceitos como acontecimento, imagem de pensamento, séries, jogos linguísticos e outros ganham força e se expandem no encontro com Guattari, que traz outros conceitos que se incorporam, tais como: agenciamento, máquina desejante, jogos maquínimicos – elementos que compõem uma outra estética do pesquisar, estética do folhado, das sobreposições de planos, ramificações e vetores. “O rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37).

CARTOGRAFIA E PESQUISA RIZOMA

Contra o pensamento arborescente, a cartografia e a pesquisa rizoma se fazem por alianças, não filiação. Deleuze e Guattari (1995, p. 37) comentam que não interessa perguntar: “Para onde você vai? De onde você vem? Aonde quer chegar?” Estas questões lhes parecem inúteis, mas são questões que se fazem antes de traçar um mapa. Os autores entendem que “buscar um começo, ou um fundamento, implica uma falsa concepção de viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...)” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Sugerem os pensadores que, tal como alguns autores da literatura americana, nos manifestemos em sentido rizomático; isto é, que saibamos nos mover por entre as coisas, buscando instaurar uma lógica do “E”, que subverte a lógica tradicional do “é”, que serve para identificar, representar e codificar o que acontece. A cartografia e a pesquisa rizoma se fazem revertendo a ontologia platônica, destituindo o fundamento, anulando o início e o fim, quando dão ênfase ao entre, às correlações localizáveis que situam as coisas e os movimentos das

coisas, o ir e vir entre uma e outra direção, perpendicular, transversal ou paralela. Como eu disse em outro estudo:

a pesquisa cartográfica, aqui denominada de “pesquisa rizoma” em função das aproximações que a cartografia possui com o conceito de rizoma, diz do modo como o/a pesquisador/a deve se colocar em relação à linguagem e ao próprio conhecimento. Mais que um conceito, o rizoma é uma prática que possui elementos e princípios que se organizam para fins de possibilitar uma produção de conhecimento que opere com os limites que se impõem no interior do próprio conhecimento. O rizoma como procedimento metodológico, quando rastreia os efeitos de um limite definido como diferença, indica um modo de proceder que se utiliza de elementos e princípios ressignificados do estruturalismo, que possui sua origem na linguística de Ferdinand Saussure (1999) e faz com que essa perspectiva avance (CUNHA, 2020, p. 60-61).

Traçar um mapa é sempre propor um esboço ou de massa ou de matilha. Deleuze e Guattari fazem uso desta distinção de Canetti⁴ (*apud*, 1995, p. 46/47), quando especificam dois tipos de multiplicidade. A multiplicidade de massa se caracteriza pela grande quantidade, divisibilidade, igualdade entre os membros, concentração, socialidade de conjunto, unicidade de direção hierárquica, organização territorializada e emissão de signos; a multiplicidade de matilha mostra a exiguidade ou a restrição de número, a dispersão, a distância variável e indecomponível, as metamorfoses qualitativas, as desigualdades como restos ou ultrapassagem, a impossibilidade de uma totalização ou de uma hierarquização fixas etc. Dizem que não há hierarquia entre estes dois tipos de multiplicidade, pois ambas provêm das correlações mundanas e correlações sociais. A cartografia e a pesquisa rizoma podem funcionar localizando diferentes formas de agrupamento, em que as multiplicidades formam agenciamentos entre agenciamentos (Cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 48).

4 Autor que problematizou o fenômeno psicossocial das “massas” durante toda a vida.

Decifrar o enredo da sobreposição dos agenciamentos pode ser um dos desafios da cartografia e da pesquisa rizoma, bem como demarcar os territórios dos agenciamentos. Porém, há de se diferenciar que

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 388).

Lembrando que a cartografia e a pesquisa rizoma buscam formar novos sistemas, a-centrados e em expansão, organizando vetores, agenciamentos de enunciação, junto às dinâmicas constitutivas que implicam o regime de signos (linguagem), a lógica científica, dissipando destes a consistência maquinímica (PRADO FILHO; TETI, 2013). Na hora de esboçar uma pesquisa, o horizonte sistêmico que a envolve tende a revelar a rede de relações que formam um mundo possível, um território, no qual indivíduos e grupos, humanos e não humanos, tecem alianças e conflitos, entre outros traçados que envolvem relações, codificações, combinações entre planos sobrepostos e vetores que atravessam estes planos. Entretanto, a escrita desta proposta investigativa não pode ser exprimível sem astúcia tipográfica, sem habilidade léxica, sem mistura ou deslocamento de sentidos, criação e ruptura de palavras.

Se território e agenciamento estão um para o outro, todo agenciamento pode ser estudado, analisado. Ainda que nada exista em si de si, as interpretações só ganham sentido quando se sai do dualismo consciente e inconsciente, da oposição abstrata entre o uno e o múltiplo e se assume a multiplicidade como apreensão instantânea de um

modo de ser. A personalização da multiplicidade é intensiva e forma um fundo no qual conteúdo e expressão revelam um todo de articulação dupla e concomitante. O “estudo de um tema envolve uma tela de representações. Tema e tela se fazem dos pressupostos que envolvem coisas que vêm daquilo que acontece no dia a dia de uma cultura. O cotidiano propicia imagens que dispõe de um sujeito na contrapartida de um objeto” (CUNHA, 2011, p. 57). Conteúdo e expressão, sujeito e objeto são articulações intercambiáveis. Um sujeito que é tão múltiplo e relacional como o objeto, os pressupostos que nos utilizamos para expressar e pensar e os instrumentos e métodos de pesquisa. Como disseram Deleuze e Guattari (1995, p. 33): “Para o múltiplo, é necessário um método que o faça efetivamente”, esse método com o qual almejam abordar a existência material ou imaterial das coisas, as experiências e os acontecimentos que nos perpassam.

Mas traduzir em um texto algum objeto de pesquisa envolve fazer uso da virtualidade do pensamento composta em um tempo linear e ao mesmo tempo exige romper com os dados prévios, atualizando as relações que configuram esse pensar de modo sistemático e previsível. Uma “filosofia do acontecimento”, como se referiu Zourabichvili (2016) à filósofa deleuziana, é, também, uma filosofia do acaso, do improvável, dos movimentos aberrantes, disse Lapoujade (2015).

O pensamento representacional com todo seu agregado de conceitos vindos da tradição grego-ocidental se dobra sobre outro vetor que se organiza como linguagem e estrutura linguística, há um deslocamento no conceito de pensamento na disputa com o signo que se faz no século XX. Por detrás desse jogo, o movimento estruturalista – grupo de pensadores influenciados pela evolução de antropologia, psicanálise e estudos da linguagem – dá muita atenção ao simbólico e à perspectiva de que entre o humano e a natureza o elemento transcendental de ligação passa a ser a reprodução cultural – de uma noção de cultura unificada –, com a qual a língua

contribui, instalando o sistema lógico neutro, sistema que pretende substituir a razão iluminista (DOSSE, 2018).

Contra essa tradição maior, Deleuze e Guattari, ampliando a teoria da linguagem para a teoria da expressão e dos agenciamentos, nos desafiam a localizar as redes de significação que formam nossas concepções de mundo, do ponto de vista ético, nos distanciam do plano metafísico e nos aproximam do plano imanente (GELAMO, 2008). Plano no qual “o contexto da vida apresenta-se como um conjunto de inter-relações – unidade e multiplicidade, conexões e heterogeneidade, rupturas e linhas de fuga invertem-se de acordo com uma cartografia incessantemente renovada” (NEGRI, 2019, p. 67).

Estamos inseridos em um conjunto de sistemas que, produtores de signos, também são produtores de uma semiótica mutante (NEGRI, 2019). Os signos e as palavras podem remeter a conceitos e os conceitos a linhas e sistemas (de números) que se ligam à dimensão das multiplicidades, que, por sua vez, referem-se a estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergências etc. Já os agenciamentos dão conta da conexão entre as multiplicidades e as suas diferentes ordens. Ao escrever um livro como um rizoma e ao compô-lo por meio de platôs, os autores exemplificaram como toda multiplicidade sendo conectável é ramificada por hastes subterrâneas e superficiais.

Deleuze e Guattari (1995), no *Mil Platôs 1*, descrevem no “5º e 6º princípios de cartografia e de decalcomania” que “o rizoma não pode ser justificado, por nenhum modelo estrutural ou gerativo [...] ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético”. Buscam os autores diferenciar duas formas de produção de entendimento e dois modos de nos relacionarmos com a linguagem, quando explicitam que

toda lógica da árvore é uma lógica do decalque e da reprodução, tanto na linguística quanto na psicanálise, ela tem como objeto um inconsciente ele mesmo representante, cristalizado

em complexos codificados, repartido sobre um eixo genético ou distribuído numa estrutura sintagmática. Ela tem como finalidade a descrição de um estado de fato, o reequilíbrio de correlações intersubjetivas, ou a exploração de um inconsciente já dado camuflado, nos recantos obscuros da memória e da linguagem. Ela consiste em decalcar algo que se dá já feito, a partir de uma estrutura que sobrecodifica ou de um eixo que suporta, a árvore articula e hierarquiza os decalques, os decalques são como folhas da árvore (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21).

Investigar a multiplicidade e como ela nos assombra compondo com o acontecimento aquilo que ainda não se sabe conduz a nos opormos aos binarismos da tradição, no ensejo de não cairmos nos jogos da linguagem, pois a linguagem na sua relação com a multiplicidade é entendida como sistema a-centrado, o que torna possível inúmeras combinações e conexões que se instalam entre pensamento e vida (cf. DELEUZE, 1974; DELEUZE; GUATTARI, 1995). Ao entendermos que o que existe é a multiplicidade e que essa se desenvolve no jogo do acaso ou no movimento da experiência, que ilusoriamente remete a um mesmo na repetição do dia a dia, ousamos demarcar a espacialidade dessa vivência, o território que ela desenha entre os elos, que produz e reproduz, entre os elementos e fatores que desdobram estes elos e lhe dão forma de associação de massa ou de matilha.

MULTIPLICIDADE E ACONTECIMENTO

Esse plano de composição (cf. DELEUZE; GUATTARI, 1995) é uma espécie de dimensão não linear, na qual se reúnem elementos, fatores, suposições que, vindos de diferentes planos, contribuem para pensar o que acontece no presente. Pensar é sempre atualizar o conhecimento e o conhecimento é sempre um arranjo possível e temporário das combinações (DOSSE, 2010). Pesquisar aproxima-se, então, do ato de desvelar combinações, conexões, concepções com as quais o

pensamento se movimenta na organização da estrutura linguística, virtual, sem ficar preso a ela. Afinal, o pensamento que reconhece a língua atualiza seus modos de decifração de realidades e de produção de sentido, porém, pode sair dela, da língua, sobrevoá-la. Movimentá-la é algo que se faz observando os agenciamentos de fluxo e de códigos que são os primeiros que devem ser diferenciados quanto à forma e à estrutura.

Os conceitos de multiplicidade e diferença se implicam e envolvem outros conceitos. Para tratar da diferença que se expressa como multiplicidade, tema central em *Mil Platôs 1* (1995), os autores sugerem uma sequência de conceitos, entres estes estão os de acontecimento e agenciamento. Como tudo que existe envolve a multiplicidade, é possível acordar que a filosofia deleuziana-guattariana aponta para uma ontologia do múltiplo, preparada por Deleuze (1999) desde o estudo sobre Henri Bergson.

Retomando as leituras anteriores, no *Bergsonismo*, Deleuze (1999, p. 12) já distinguia dois tipos de multiplicidade, são elas: “a de termos justapostos no espaço e a dos estados que se fundem na duração”; ou seja, as multiplicidades numéricas ou extensas e as multiplicidades qualitativas ou de duração. Deleuze (1999), no estudo sobre Henri Bergson, interpreta que a questão da multiplicidade é que ela é, por um lado, definida pela determinação ou justaposição de termos no espaço e, por outro, pela determinação dos estados de duração. Logo, será no espaço que ela mostra as diferenças de grau das quais retira, devido à materialidade das coisas, algo que revela um modo quantitativo de apreendê-las e expressá-las, uma homogeneidade quantitativa. Por outro lado, a diferença de duração diz do modo como algo se dá no tempo, sendo que, esse segundo modo da diferença se apresentar é irreduzível do ponto de vista da homogeneidade, remetendo-a à heterogeneidade qualitativa (CARDOSO JUNIOR, 1996).

Como eu disse, a noção de multiplicidade vem sendo associada à diferença. Ambos conceitos se distinguem quanto ao grau e à natureza, porém nos estudos deleuzianos há uma busca em superar

esse dualismo para que a multiplicidade ou a diferença se torne problematizável. É preciso não confundir a multiplicidade de espaço com a multiplicidade da duração, uma vez que há um esforço em sair desse dualismo, no qual tanto o espaço fica relativizado como o tempo. O conceito de multiplicidade, então, não remete ao decalque espaço-tempo, uno-múltiplo. Deleuze (1974, 1995, 1999, 2000) pretende escapar da tradição filosófica que sugere a abstração dos conceitos ou o uso do negativo para contrapor uma coisa à outra.

Buscando propor uma ontologia do múltiplo sem identificá-lo ou restringi-lo à unidade virtual da multiplicidade, sugere que no espaço as atualizações da duração se façam participando das virtualidades nas quais o ser mostra suas diferenças de natureza. A complementariedade supõe que a multiplicidade assim como a diferença são ao mesmo tempo atual e virtual e que ela, a multiplicidade, é o ambiente no qual as diferenças virtuais e atuais convivem e coexistem e formam singularidades (DELEUZE, 1999).

Retomar esses conceitos ajuda a pensar que a escrita de uma pesquisa implica em desvendar agenciamentos, planos que se formam entre o virtual e o atual. Uma composição investigativa, descritiva ou elucidativa que busque analisar as realidades educativas em que estamos inseridos envolverá olhar e diagramar os agenciamentos que (de)compõem os acontecimentos, as aparências ou aparecimentos da diferença, tenderá para a disposição de arranjo (mapa) perscrutador, que mira ou esmiuça o múltiplo por meio de organograma rizomático ou cartográfico.

A multiplicidade na sua expressão encontra um começo em um ato de fala, em uma ação ou performance, assim como no seu conteúdo remete ao acontecimento, que, por sua vez, remete ao agenciamento. Se o acontecimento é o que dá sentido à linguagem, um sentido que envolve um tempo presente ora suspendendo esse presente ora se desdobrando em passado e futuro, também é o movimento que

se faz entre o atual e o virtual e, em menor medida, é o que envolve o par problema e solução (ZOURABICHVILI, 2004, p. 17). O conceito de acontecimento implica uma relação com o pensamento como ato de criação e com a linguagem em sentido outro; também sugere uma ruptura com o historicismo (DIAS, 1995). “O acontecimento, portanto, põe em crise a ideia de história. [...] ou nada acontece ou então a história é somente a representação homogeneizadora de uma sucessão de acontecimentos irreduzíveis” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 48).

A multiplicidade em sua expressão rompe enquanto epistemologia com a forma clássica, ela passa a ganhar sentido assinalada pelo conectivo “e” e não pelo verbo ser. O “rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’”, ele desenraiza o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 44). Diz de um sujeito a-centrado, a-histórico, um geossujeito, que se expressa e torna-se visível a partir dos discursos que reconhece entorno dele, das linguagens que assume, das imagens com as quais materializa os desejos que o atravessam e produzem seu movimento em direção a um eterno nomadismo. Não há lugar para o sujeito da multiplicidade repousar. Seu lugar no mundo, sua identidade e suas verdades estão sempre em construção. O sujeito substituído pela multiplicidade é território povoado de singularidades pré-individuais: intensidades, profundidades e outros movimentos nômades (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

Todo território antes do sujeito, agora da multiplicidade, está sujeito aos movimentos de desterritorialização e reterritorialização. A cartografia e a pesquisa rizoma são modos nômades de pesquisar, metodologias que se espriam em espaços lisos (próprios aos nômades) e estriados (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Na ruptura com os dualismos que vêm da tradição, estes procedimentos de pesquisa se instalam entre isso e aquilo sem se deixar estratificar em um território. Como disseram os autores, “o trajeto está sempre entre dois pontos, mas o entre-dois tomou toda a consistência e goza de uma autonomia bem como de uma direção própria” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53).

A cartografia e a pesquisa rizoma inventam modos de pesquisa, criam e fabulam sobre os territórios estriados e sobre as práticas arborescentes em arte-educação; também atentam para os novos modos de criar, resistir e habitar territórios investigados. São modos de análise noológicos; ou seja, são movimentos de entendimento, tipologias que organizam estudos, em uma estética da diferença que mapeia realidades e os sentidos que as atravessam vindos de vários estratos. Tais manobras de pesquisa, ao ousarem criar outras imagens de pensamento, diagramas, organogramas, rizomas que deem conta do encontro das relações e das correlações de sentido entre os estratos, trazem novas imagens aos territórios objetivos e subjetivos que recortam para fins de atualizar o conhecimento. A noologia é um conceito que Deleuze lança mão para tratar das imagens de pensamento que antecipam o próprio pensamento (cf. DELEUZE, 1992, p. 186).

CONCLUINDO

Há a necessidade de um mapa, para desvendar a multiplicidade, que entendida como análise se projeta sobre a realidade, percurso que se gesta demarcando um tempo do presente, reconhecendo a existência de diferentes dimensões que nos povoam para além do regime de signos. A cartografia e a pesquisa rizoma operam como um plano que desvenda outros planos objetivos e subjetivos, platôs entre mundos possíveis, o real, o imaginário e o simbólico. Sendo assim, para desvendar a multiplicidade ou elucidá-la, é preciso abordar essas diferentes dimensões ou as dimensões que se apresentam, desde que algo se faça como acontecimento. Quando algo se propõe como acontecimento, começa a formar um território de significações possíveis, nisso há um começo ou há uma disposição para um sobrevoo do pensamento, que torna a linguagem possível por priorizar o ato em que ele se torna

palavra. O começo da linguagem para Deleuze e Guattari é o ato da palavra e não o sistema linguístico.

Esta compreensão de que a multiplicidade é a realidade e que “não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), torna possível o redimensionamento à condição de multiplicidade; isto é, que esteja sujeita às leis de combinação, que podem crescer infinitamente. A cartografia pode ser entendida como a parte *clínica* assim como uma pesquisa rizoma, uma vez que forja traçados que desenham um diagnóstico do presente e da multiplicidade do real, contribuindo com o desvendamento do rizoma, deste plano descentrando, sem fim e sem começo, que agrupa multiplicidades sobre multiplicidades. O rizoma, conceito tão complexo quanto a cartografia, indica uma abordagem geográfica, geofilosófica, uma mecanosfera, nunca uma episteme, mas um agenciamento que busca dar conta dos limites que o estruturalismo impôs às ciências humanas, do ponto vista conceitual e metodológico. Quando se toma a cartografia como procedimento metodológico, para dispor de um plano conceitual e empírico, o rizoma dificilmente pode deixar de ser invocado, porque é nele que os sentidos que movimentamos em nossas pesquisas ganham a forma nomadológica das conexões mutantes, temporárias e sem um eixo fixo.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JÚNIOR, H. R. A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 19, p. 151-161, 1996. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/12422>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CUNHA, C. M. **Filosofia Rizoma**: metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV, 2011.

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/4451>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CUNHA, C. M. Em que se pode reconhecer uma pesquisa rizoma? Notas sobre o que pode vir a ser. In: CORAZZA, S. M. **Métodos de transcrição, pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CUNHA, C. M. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Revista Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 55-81, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4071>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. Tradução L. R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. Tradução L. B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução L. Orlandi e R. Machado. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G. Em que se pode reconhecer o estruturalismo? In: _____. **A ilha deserta e outros textos**. Tradução L. Orlandi e R. Machado. São Paulo: Iluminuras, 2010. p. 221-247.

DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução Mariana de T. Barbosa e Ovídio de Abreu Filho. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Joana Moraes Varela e Manuel Carrilho. São Paulo: Imago, 1972.

DELEUZE, G. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução P. P. Pelbart e J. Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997. v. 5.

DELEUZE, G. **Crítica y clínica**. Tradução: Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1996.

DELEUZE, G. **Kafka** – por uma literatura menor. Tradução Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

- DIAS, S. **Lógica do acontecimento** – Deleuze e a Filosofia. Porto: Afrontamento, 1995.
- DOSSE, F. **Gilles Deleuze e Félix Guattari**: biografia cruzada. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DOSSE, F. **História do estruturalismo**: o campo do signo, 1945-1966. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Unesp, 2018. v. 1.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução Luis Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- GELAMO, R. P. A imanência como “lugar” do ensino de filosofia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-137, jan./abr. 2008.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** – cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis Vozes: 2005.
- LACAN, J. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- LAPOUJADE, D. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução Laymert G. dos Santos. São Paulo: N-1 edições, 2015.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Estruturas elementares de parentesco**. Petrópolis: Vozes, 1976.
- NEGRI, A. **Deleuze e Guattari**: uma filosofia para o século XXI. Tradução Jefferson Viel. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.
- NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra**. Tradução Eduardo N. Fonseca. Curitiba: Hemus, 2002.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução Tomaz T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/barbaroi/n38/n38a04.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- ROLNIK, S. **Cartografia sentimental** – transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/UFRGS, 2016.

SALES, A. C. Deleuze e a lógica do sentido: o problema da estrutura. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 219-239, 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/923>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

THIOLLENT, M. Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. **Tempo Social**, São Paulo: USP, v. 10, n. 2, p. 63-100, out. 1998. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/86781>. Acesso em: 18 ago. 2020.

UNO, K.; SANTOS, L. G. dos. **Guattari – confrontações**. São Paulo: n-1, 2016.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2004.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Editora 34, 2016.

APÊNDICE

Título	Defesa	Referência
Narrativas fabulárias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos	Defendida em 2021	MONSSÃO, Maria Lucia. Narrativas fabulárias no ensino da História na Educação de Jovens e Adultos . Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71551 . Acesso em: 06 mar. 2022.
Educação em Direitos Humanos: pensar uma educação menor no contexto de uma escola municipal de Curitiba	Defendida em 2021	BARSZCZ, Milaine Alves. Educação em Direitos Humanos: pensar uma educação menor no contexto de uma escola municipal de Curitiba . Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71831 . Acesso em: 06 mar. 2022.
Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir	Defendida em 2021	IVOLELA, Millene. Percursos de uma pedagoga Yacumama por vir . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71881 . Acesso em: 06 mar. 2022.
Intelectuais negras e o movimento do conceito como intervenção no mundo	Defendida em 2019	GIUSEPPE, Aline Di. Intelectuais negras e o movimento do conceito como intervenção no mundo . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67235 . Acesso em: 17 set. 2021.
Cartografias do sensível – o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física	Defendida em 2016	RODRIGUES, Michele Caroline da Silva. Cartografias do sensível: o corpo deficiente feminino nas aulas de Educação Física . Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45808 . Acesso em: 17 set. 2021.
Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física	Defendida em 2015	FIDALGO, Mário Cerdeira. Cartografia dos jogos cooperativos nas aulas de Educação Física . Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40386 . Acesso em: 06 mar. 2022.

Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial – um diálogo entre as políticas e as práticas	Defendida em 2015	FRANCO, Liliane Repinoski. Cartografia das potências e das potencialidades em Educação Especial: um diálogo entre as políticas e as práticas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40884 . Acesso em: 06 mar. 2022.
--	-------------------	--



2

Deniz Alcione Nicolay
Daniela Carolina Ernst

CARTOGRAFIA
IN PROCESS:
na fronteira do
corpo-pesquisador

INTRODUÇÃO

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.17).

Em epígrafe, fazemos o anúncio deste texto em tom de ensaio ainda a ser vivenciado, uma busca pelo impensado, algo a ser corporificado, talvez pelos restos desses fragmentos e notas de pensamentos de uma vida de professores/pesquisadores, lidos de outro lugar, outros tempos, outras dimensões, experiências subjetivas fora do sujeito, encontradas essencialmente na linha de fronteira (DAWSEY *et al.*, 2013).

Em outras palavras, linhas de tensão, alargando assim as possibilidades de coexistências. O fragmento, nesse contexto, é entendido enquanto forma de escrita. Parafraseando Adó (2013), a nossa escrita produz, por um acaso, uma forma. Esta é informe, literária, um exercício contra o poder, uma ação de desobediência epistêmica, que precisa ser realizada diariamente e que enseja se afastar dos movimentos que dialogam com a tradição representacional. Nossa escrita é, e não poderia deixar de ser, uma saída de nós mesmos.

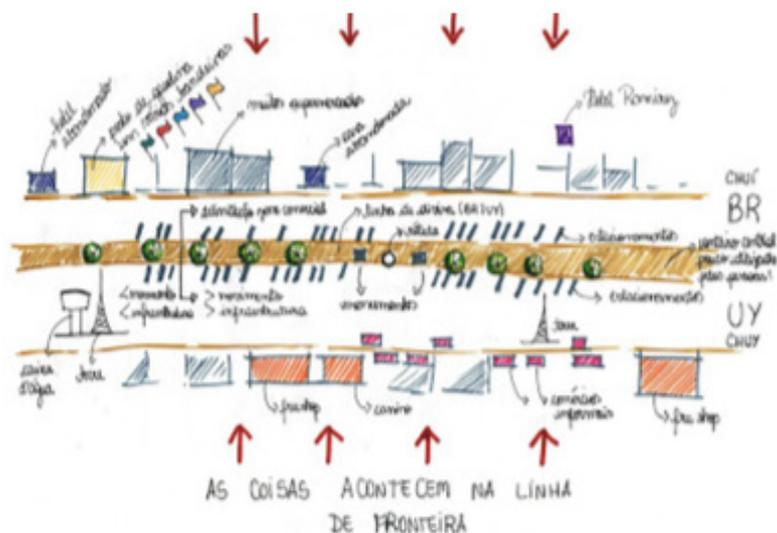
Outros modos de existência, de fazer e pensar a pesquisa, em que não existem caminhos retos, mas pontos e linhas traçadas em um mapa imaginário, repleto de curvas e desvios. É uma ação pensada esteticamente e eticamente para a e com a pesquisa, que não tenta silenciar a voz de quem narra e escreve, em um movimento de pensar o próprio pensamento, na tentativa de que aceite a produção da presença do corpo do pesquisador que constrói a si mesmo durante o ato de pesquisar.

Por isso, o texto que, nesse cenário apresenta-se, é antes um apanhado de sensações, práticas, vivências. Ele não pretende afirmar nenhuma verdade, tampouco encerrar a palavra no discurso único. Ao contrário, ele fala da construção de objetos de pesquisa baseados em conceitos deleuze-guattarianos: cartografia, rizoma, Corpo sem Órgãos CsO (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1996). Por meio desses conceitos, deixamos de pontuar cronologicamente as transformações na obra dos autores e passamos a usá-los como máquinas de guerra, ou seja, como uma forma de resistência aos padrões que se impõem na pesquisa educacional. Também devemos sinalizar a construção da ambiência da pesquisa, numa região de fronteira, longe de qualquer centralidade ou tradição acadêmica, distante de grandes cidades, na contramão da pesquisa de excelência⁵. Desse modo, organizamos essa exposição em dois movimentos. O primeiro (Drama, sentidos, experimentações - Caminhos e traçados antimetodológicos) discorre sobre a experiência com a pesquisa cartográfica, sensações e desafios, os percalços metodológicos. O segundo (O CsO na composição do corpo-pesquisador) procura realizar uma escrita-provocação, ou seja, expõe angústias da vida em pesquisa e afirma que, nesse caminho, deixamos de olhar para a própria vida. A imagem, na sequência, procura sinalizar essa tensão, o desafio perene de construir algo sem os artificios do modelo-padrão.

s u m á r i o

5 As pesquisas de excelência são as que tradicionalmente validam o método científico como parâmetro para a construção do conhecimento. Por isso, ao se reportar na contramão dessa tradição, denunciamos o árduo caminho de metodologias alternativas, como a cartografia, em galgar espaço no meio acadêmico.

Figura 1 – Um caminho cartográfico: Geografia da vida desses pesquisadores. As coisas acontecem nas linhas de fronteira.



Fonte: Laís Becker, Acervo Laburb/FAUrb/UFPeL, 2018.

Nossas intenções e nossos desejos são os de compartilhar processos e fluxos estabelecidos no ano de 2019, quando se criou o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências na Universidade Federal da Fronteira Sul no campus Cerro Largo, na fronteira do Brasil com a Argentina. Esse programa tem ênfase, especialmente, na linha de pesquisa sobre políticas públicas e currículo, da qual fizeram parte (e fazem) os autores desse texto.

Neste trabalho, tencionaremos compartilhar a construção coletiva e colaborativa que se estabeleceu entre orientanda e orientador, na construção de caminhos cartográficos que puderam desvendar o movimento de pesquisa e que, essencialmente, deram articulação à organicidade e, ao mesmo tempo, registraram os processos que se estabeleceram entre aprendiz-aprendente-leitura e escrita, ou seja, as

experimentações metodológicas que investiram na subjetividade, na incorporação como base do conhecimento, entre o que se sabe e o que se está a construir, de modo a romperem de alguma maneira com o já conhecido, definido pela tradição ocidental⁶.

Tentaremos, nesta escrita, à maneira de Spinoza (DELEUZE, 2017), arrancar afetos das ideias, nesse exercício de polir lentes que se dá na pesquisa acadêmica, ao buscar por processualidades outras, metodologias experimentais de pesquisa e, assim, fazer teoria com a vida, transpor sensações por meio de experiências de composição, diferentes possibilidades, tempo (s) plurais, experiências e intervenções, baseadas neste conjunto de verbos: explicar - implicar - complicar (ZOURABICHVILI, 2020).

Etimologicamente podemos definir a palavra cartografia como a ciência e a arte dedicadas à confecção e ao estudo de *mapas*, croquis, globos de outros planetas e mundos. Contudo, fica subentendido que, para a compreensão de sua natureza, existem processualidades inerentes a essa ciência, tais como: coordenadas, projeções, escalas e até a própria definição daquilo que pode ser entendido por mapas.

Mesmo que, a princípio, esse preâmbulo de escrita pareça maçante e nada poético, ele é imprescindível ao que vem depois, o entendimento de que, ao deslocarmos essa ciência para as pesquisas acadêmicas e utilizá-las como possibilidade metodológica, estaremos inseridos em uma processualidade técnica, para possíveis reproduções de espaços ou de suas parcelas, em escalas reduzidas ou ampliadas à localização de um determinado referencial, desde continentes e países até pontos específicos de um determinado lugar, como uma frase, um olhar, um texto, um livro, um documento, uma anotação, um bairro ou uma rua.

S U M Á R I O

⁶ Trata-se de dissertação de mestrado acadêmico em ensino de Ciências, desenvolvida no PPGEC/UFFS, durante os anos de 2019/2020, intitulada "O espaço-tempo do currículo rizomático e transversal no ensino de ciências da natureza" de autoria de Daniela Carolina Ernst.

O lastro conceitual, que sustenta nossa argumentação, consiste na acepção Deleuze-Guattariana (1996), tendo a cartografia como possibilidade dessas orientações nos espaços, sejam esses físicos ou virtuais, espaços reais – de modo a auxiliar nos deslocamentos e desvios na pesquisa, pelos mapas já existentes ou em experiências corpóreas de criação pelos pesquisadores cartógrafos.

Quando cartografamos, “[...] não se trata de entender aquilo que não entendemos, ou nada, pode ser tudo para alguém em um determinado momento” (BARTHES, 1998, p.65-70). Aqui, tentamos não separar as experiências (da pesquisa) e seus rituais (operacionalizações e escritas), pois “[...] dizer que se quer escrever, eis, de fato, a própria matéria da escritura” (BARTHES, 2005, p. 16).

Uma multiplicidade de si, de idealidade ou parcialidade, em que o que nos interessa, enquanto pesquisadores, é o uso que fazemos das operacionalizações experimentais da escrita da pesquisa e dela mesma, ou o que ela, a pesquisa e suas operacionalizações, aqui entendidas enquanto cartografia, fazem de nós. Isto é, “[...] um escrever como experimento de trabalho de alguém que escreve para conhecer e não para dar a ver o que já conhece” (ADÓ, 2014, p. 10). O que é feito de quem pesquisa com a cartografia, segundo o uso que é feito dela? Fluxos que ensinam:

Justamente a experiência, essa multiplicação microscópica de pequenos acontecimentos que se repetem e se expandem, sem conexão, dispersos, em fuga. [...] incidentes mínimos, estar sozinho num quarto de hotel, ver seu rosto num instantâneo, entrar num táxi, beijar uma mulher, levantar os olhos da página e dirigi-los à janela [...] (PIGLIA, 2017, p. 16).

Não deixa de ser um fluxo de insurgência que permeia o senso comum, porque compreende que tanto o ato de aprender quanto o ato de pesquisar fazem parte de uma operação inconsciente, corporal, subjetiva, que pode ser ou não deliberada e que pressupõe

causar/ implicar tensões e fissuras/ complicações na programação autoritária (imposta pelo pensamento representacional)⁷.

DRAMA, SENTIDOS, EXPERIMENTAÇÕES – CAMINHOS E TRAÇADOS ANTIMETODOLÓGICOS

*Método deste trabalho: montagem literária.
Não tenho nada a dizer. Somente a mostrar*

(WALTER BENJAMIN, 2006, p 502).

O drama de se permitir pensar a pesquisa, a partir de outras gestualidades, montagens literárias, não tinha pretensão de dizer, mas de mostrar. Se a palavra é gesto, ela também é arte e permite-nos pensar sobre a força do corpo que pesquisa, construído sobre o que ele é convidado a pesquisar. A processualidade metodológica produz artifícios de subjetivação nos corpos desses sujeitos, inspirados também pela compreensão foucaultiana, ao efetuarem:

[...] certo número de operações sobre seus corpos, [...], sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta [...], os sujeitos, de tal maneira, transformam-se a eles próprios, modificam-se, num exercício de ação, num certo estado de perfeição (FOUCAULT, 1993, p. 207).

Corazza (2007) argumenta que uma metodologia de trabalho não pré-existe às experimentações do pensamento, empreendidas por um pesquisador. Em outros termos, não escolhemos o método que utilizamos, somos antes agenciados, escolhidos por ele. Fomos, sem

7 O pensamento representacional segue a tradição platônica da identificação cópia-modelo, ou seja, concebe a verdade como associada ao pensamento. Desse modo, a tarefa essencial do pensamento seria a busca de verdades universais e atemporais porque naturalmente “boas”, uma vez que se prendem na “boa-vontade” do sujeito.

sombra de dúvida, escolhidas por ela, pela cartografia e, ao pesquisar sobre ela, desbravamos territórios de fronteira. Nosso trabalho no mestrado era analisar estados mistos e agenciamentos.

Era preciso não remontar aos pontos, mas seguir e desmanchar as linhas: “[...] uma cartografia, que implicava uma microanálise para a criação de linhas de fugas” (DELEUZE, 2010, p. 113). O primeiro movimento estabelecido foi o da imersão itinerante, processo caótico de apropriação, de “pegar as coisas por onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 113).

Íamos de livros a entrevistas, voltávamos aos livros, aos nossos rascunhos e desenhos, ao mundo e suas forças. A intenção não era a busca pela representação, mas tentar acompanhar os processos, “um projeto que pede passagem, que fala, que incorpora sentimentos, que emociona. É um mapa do presente que demarca um conjunto de fragmentos, em eterno movimento de produção” (MOURA; HERNANDEZ, 2012, p. 4).

Esse foi um risco assumido, muito perigoso, como muitas relações que se estabelecem na fronteira. Poderíamos, mesmo sem intenção, reproduzir o mesmo e acabar produzindo mesmidades.

Acompanhamos as publicações de Deleuze e Guattari, dos dois com outros autores e as estabelecidas solitariamente. Contudo tornava-se complexo ler tais autores e obras fora de um contexto sócio-histórico. Precisávamos, para além de suas obras, conhecer quem as escrevia e o que fez com o que eles escrevessem sobre quais angústias, vicissitudes, passaram por esses corpos?

Ao analisar o processo dos autores e seus companheiros de escrita, observamos a maneira como a cartografia era operacionalizada. Destacamos catorze publicações, experimentando paixões. Duas dessas obras, infelizmente, não foram publicadas no Brasil e uma delas

ainda não foi traduzida para a língua portuguesa. Inspirados pela arte, em especial, pelo cinema e suas linguagens, fomos agenciados por narrativas de produções que trabalhavam deslocando sentidos cartográficos, os mesmos que encontramos em Deleuze, Guattari e outros. Aproximamo-nos, assim, de Abbas Kiarostami em duas produções: *O gosto de Cereja* (1997) e *Vento nos levará* (1999). Em ambas percebemos que os obstáculos da pesquisa não inviabilizam o território, mas obriga os pesquisadores a se reorganizar, o pesquisador desconhece o caminho e precisa de outros para pedir informações.

Acrescenta-se o fato de que, ao chegar a um determinado lugar, os caminhos podem ser múltiplos, assim como na pesquisa em *O Vento nos levará* (1999), quando o personagem do engenheiro chega à vila e reclama do caminho, uma criança logo lhe informa que existem três trajetos distintos, ou seja, o caminho é sempre uma questão de opção, desconhecendo que o destino, o trajeto, o movimento, prossegue - ele nunca se interrompe (KIAROSTAMI, 2002).

Tal qual o senhor Badi, circulamos sem rumo. O que permitiu aos pesquisadores questionarem a existência de uma questão de método em Deleuze e Guattari? A cartografia admite essa leitura a contagotas, uma vez que adiamos informações, modificamos retrospectiva e retoricamente os textos e a nós mesmos.

Uma multiplicidade de si, de idealidade ou parcialidade, nas quais o que nos interessa, enquanto pesquisadores, é o uso que fazemos da operacionalização da pesquisa e dela mesma, ou o que ela, a pesquisa e sua operacionalização, aqui entendida enquanto cartografia, fazem de nós. Ela é feita de quem pesquisa com a cartografia, segundo o uso que é feito dela.

Na cartografia, um corpo que pensa a pesquisa é um corpo que pesquisa. Para Thomas Csordas (2008), a primeira existência do sujeito é corporal. Dito de outro modo, o corpo é sujeito da cultura, não

apenas objeto/categoria dela. Isso implica, inicialmente, ter em vista tanto o corpo e seus movimentos quanto o corpo em seu movimento (NASCIMENTO, 2019), compreendendo-o, nos termos de Spinoza (2007), da maneira pela qual somos instados à ação ou ao repouso a partir das afecções de outro corpo.

Um corpo que pensa a pesquisa. Um corpo-pensamento, que afeta e é afetado, obstinado a se experimentar, que rejeita possíveis imagens dogmáticas, assim como qualquer tipo de estratificação que paralisa.

Ou seja, um corpo, em Spinoza (DELEUZE, 2017), é um corpo-sujeito composto de outros corpos - ou de outros sujeitos que estão romanticamente interligados, a partir de contextos, composições que singularizam essas relações, conservando, produzindo, reproduzindo, ou, em casos especiais, quebrando essas conexões e estabelecendo outras, errando para tornar-se errante. E se esse corpo-pesquisador sofresse influência do CsO? Como dialetizar as relações com a pesquisa educacional?

O CORPO SEM ÓRGÃOS NA COMPOSIÇÃO DO CORPO-PESQUISADOR

Na verdade, não há nenhuma composição. O Corpo Sem Órgãos, CsO, não compõe nada, tampouco irá compor um corpo-pesquisador. Ele, antes, desagrega, muda de função, desorganiza as rotas que levam a algum lugar como, por exemplo, a formação do corpo-sujeito-da-pesquisa. Então, porque o tratamos enquanto possibilidade de uma composição? Pelo esforço estético da outridade, para desagregarmos a consciência de formação em pesquisa, que determina métodos, procedimentos, modelos-padrões acerca do que seja um “verdadeiro pesquisador”, como se fosse possível imaginar

um apanhado de fórmulas e regras que se aprende para realizar tal função. Ao contrário, essa forma de composição do CsO destitui o exercício da repetição, da representação e se afirma na *Vita Nuova* do estudo. Logo a ação de compor algo, a partir do CsO, deve considerar o adeus à tirania do sentido, aos modelos pré-estabelecidos de ensino-padrão e à moral como instrumento de mordça.

Aliás, devemos acabar com o *Juízo de Deus* (ARTAUD, 2020) da excelência-qualidade-total em pesquisa, porque isso só beneficia pequenos grupos, valoriza currículos obcecados pela produtividade redundante, pelo discurso do mesmo, do igual. E, da mesma forma, abolir o Tribunal do Santo Ofício que julga o mérito (justo o mérito!) da investigação e, numa forma de “acordo de compadres”, separa o joio do trigo. Por isso, é coerente afirmar que o embate contra o ego acadêmico se dá na esfera do desejo, do que se entende por recalque e significação. É todo um conjunto de práticas fascistas que deslocam a vida da matéria, a criatividade do sujeito. Esse sujeito representa um papel, enrijece o conteúdo da pesquisa, pratica doutrinação das ideias (como se as ideias não fossem abertas a múltiplas interpretações). Aquele que julga, portanto, em algum momento padece de coerência intrínseca com seu processo de subjetivação, executa planos, gráficos e tabelas, mas se recusa a abrir caminho para a diversidade e a diferença.

Ao chocar-se com o CsO, o corpo-pesquisador descarrega o peso da consciência, o bloqueio do desejo. Longe do estatuto das palavras de ordem e das pesquisas-enfado, ele tem espaço para se expressar e se integrar ao universo pulsante da vontade. Por isso, costumamos afirmar que o CsO: “Não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas. Ao Corpo sem Órgãos não se chega, não se pode chegar, nunca se acaba de chegar a ele, é um limite” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.09). Logicamente não se trata de qualquer prática, tampouco catalogável pela praxeologia corrente associada aos objetivos, ao produto final. A prática do CsO está

para a matéria inacabada, sempre se desfaz e se refaz, não pode ser engendrada pelo essencialismo ou pelo idealismo da linguagem. Daí não aceita codificação prévia, definições, argumentos que engessam a pesquisa na sua origem e, como o corpo do pesquisador, sofre de fluxos de ar, de ginásticas intelectuais que fazem bem ao espírito. Afinal, o que significa pensar, ler e escrever na perspectiva da multiplicidade?

Trata-se da experimentação pela micropolítica do desejo (GUATTARI; ROLNIK, 2013). E isso é um ato de resistência contra a política do déspota estatal, contra o cerceamento do *socius* econômico, contra a legião de sedentários que aguardam seu pão e água na tigela. No caso do corpo-pesquisador, burocratizado pelas agências e ofícios, ele aguarda com parcimônia bolsas decorativas, linhas molares na descrição curricular. Agora, animado pela provocação do CsO, ele deve: "Substituir a anamnese pelo esquecimento, a interpretação pela experimentação" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.11). Porque a recordação sufoca, inibe os avanços necessários ao crescimento da pesquisa, uma vez que se prende a modelos regulares, linhas de tabulação e quantidade de caracteres. Tudo acontece em privilégio ao desenvolvimento da memória longa, fatos marcantes, figuras edípicas, ou seja, na domesticação das forças desejantes. No entanto a memória curta tem lapsos instintivos, tem instantes de clareza, abre espaço para o inusitado, o impensado e, assim, não se deixa regradar por qualquer assalto da consciência.

Por isso, abrir espaço para a experimentação significa a transmutação do sofrimento (provocado pela aculturação do prazer) em alegria pelo instante radical da afirmação. Não há nada para interpretar quando o CsO contagia o corpo-pesquisador, pois esse contágio é sempre uma extensão de produção vetorial que parte em várias direções, amplificando as formas de conteúdo e expressão. É como um corpo-esponja que, leve e vazio, recebe um jato de água que entra por todos as direções (todos os poros), a cada vez que a água entra e sai,

ganha um novo molde, repovoa o sentido e a dimensão do espaço. Entretanto, sobre o CsO, temos que pactuar que: “Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou tal grau – grau que corresponde às intensidades produzidas” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.13). Portanto ele é matriz intensiva, de intensidade pura, nunca regride e nem exerce ação contrária (quando o corpo pleno supera o ressentimento), porque a matéria se funde com a energia potencial em gradientes de positividade, de alegria.

E isso porque a pesquisa deve proporcionar prazer, grandeza de espírito, grande saúde ao corpo-sem-órgãos-do-pesquisador. Quando o peso burocrático, os relatórios infundáveis, os debates viciosos esgotam a energia do sujeito, não há espaço para a ventilação das matérias, a criatividade e a arte. Há riscos de adoecimento físico e psicológico, de estresse, pois as coisas se acumulam sem direção, os prazos são determinados e o circuito de rotinas não contribuem para redirecionar a prática. De alguma forma, tais investimentos, no corpo-sem-órgãos do pesquisador, requerem novo olhar sobre a ética e a política. Pelo lado da ética, pensamos acerca da inspiração nietzschiana-spinozista-deleuziana (lógico: também serve para a política, sendo impossível distanciá-las), mas de maneira como o autoconhecimento das possibilidades, da extensão e da força. Deleuze, em *Spinoza e os signos*, chega a afirmar: “Trata-se de mostrar que o corpo supera o conhecimento que se tem dele, e que o pensamento nem por isso deixa de ultrapassar a consciência que dele se tem” (DELEUZE, s/d, p.27). E, se o pensamento “não deixa de ultrapassar a consciência”, é porque ela pode se tornar viciosa, doentia, uma ilusão de sentido como a aparelhagem psicanalítica que institui o ego como o senhor da razão, ou seja, artifício pouco confiável para validar a pulsão dos afetos. Logo toda uma antipedagogia passa por esse processo: reaprender o corpo como a grande razão da consciência, o inconsciente do pensamento como produção da diferença pura.

Pelo lado da política, trata-se de repensar os modelos formativos em pesquisa: positivistas, críticos-dialéticos, histórico-culturais, uma vez que, independentemente de sua tintura, eles acabam invocando certo histórico metodológico do pensamento que reproduz e que repete exatamente um ciclo vivido como se esse período jamais se esgotasse. Não é possível pensar como raiz, formação-raiz, por todo o tempo, por toda a vida. Como se dá o *upgrade* das temáticas de pesquisa? Como trabalhamos o processo de formação permanente no cotidiano do professor pesquisador? Também não se trata de soluções precipitadas, de reinventar a roda como se a mudança de cores detonasse nova ordem. Estaríamos sendo, por causa dessas ideias, um tanto românticos quanto ingênuos. Trata-se de provocar as certezas, atrapalhar os códigos, experimentar outros saberes e sabores. E isso não é possível sem abrir-se para o diverso, sem integrar-se (*res extensa-res cogitans*) ao sentido da terra, à natureza que se renova a cada dia. Talvez escrever como prática criativa, dissolvendo o discurso moral e as palavras de ordem. Nessa direção, devemos considerar que: “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.13). Ou seja, há uma dificuldade intrínseca, ao assumir a pesquisa em outra direção, uma vez que os artifícios da representação, da reconhecimento e da repetição cristalizaram uma espécie de padrão interpretativo em relação ao conhecimento.

Por isso, ao pensar o CsO no corpo-pesquisador, queremos abdicar das algemas morais e intelectuais calcadas na tradição do discurso logofalocêntrico. Queremos o díspar como requisito de seleção, um olhar perspectivista para o que se faz na transmutação das matérias. Queremos as ações da prática como poiésis que se abastecem da arte, da literatura e da música. Queremos animar o instante de lucidez, o prazer e a alegria para vencer o ressentimento. Nunca esquecer que: “O CsO é desejo, é ele e por ele que se deseja” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p.28). Então, se ele é desejo, quere-

mos, ao fim e ao cabo (sem esgotamento!), a experimentação como regra e a pesquisa como uma aventura da odisséia humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar dois movimentos, em tom de ensaio, pretendemos contribuir para o debate acerca da abertura metodológica em pesquisa (em educação e ensino). Percebemos que quanto mais burocrático, duro e estável for esse processo (de formação do pesquisador), mais sofrível ele se torna. Agora, quanto mais ventilarmos na construção dos objetos de pesquisa, mais sentido encontramos naquilo que fazemos. Trata-se de animar certa liberdade, que não se confunde com libertinagem ou com nenhum caminho que leva à destruição, pois tampouco pretendemos moralizar as matérias. Encontrar um sentido, construir um método, perseguir um caminho (mas mudá-lo, quando for necessário) tem relação com o corpo, muito antes de erigir uma consciência. Por isso, os esforços agregados oscilam em torno da afirmação potencial, espécie de autoconfiança na própria aprendizagem. No entanto, esse sentimento não se constrói sem despertar paixão pelas matérias de estudo, pois devemos vivê-las em toda sua extensão. Tal foi a experiência que procuramos relatar ao situar pesquisas num programa de pós-graduação. E, se a cartografia é um mapa da subjetividade, ela faz com que cada sujeito se encontre consigo nos seus limites e possibilidades. É como uma tatuagem *maori* que espalha pelo corpo várias linhas de significação, elas não se confundem e tampouco traçam o registro único de cada indivíduo, mas não deixam de executar movimentos: de deslocamento, elasticidade, coloração. Assim é o papel do cartógrafo: produzir linhas de expressão (pela vida, pelo corpo) a fim de engendrar outras paisagens.

REFERÊNCIAS

ADÓ, M. D. L. Educação da diferença: possibilidades de composição. In: **X ANPED Sul**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/855-0.pdf. Acesso em: 21/02/2022.

ADÓ, M. D. L. **Educação Potencial** :Autocomédia do intelecto (Tese de Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul , Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69921> . Acesso em 14/02/2022.

ARTAUD, A. **Para acabar com o juízo de Deus e outros escritos**. São Paulo: Moinhos editora, 2020.

BARTHES, R. **A morte do autor**. In: BARTHES, R. O rumor da língua Trad. Mário Laranjeira. São Paulo:Brasiliense, 1998, p.65-70.

BARTHES, R. **A preparação do romance I: da vida à obra**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, W. **Passagens**. Org. Willie Bolle. Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

DAWSEY, J.; MÜLLER, P. Regina; HIKIJI, G, SATIKO, Rose. MONTEIRO, F.M. Marianna. **Antropologia e performance** - Ensaio na Pedra. v. 3.São Paulo: Terceiro Nome, 2013.

DELEUZE, G. **Espinoza e os signos**. Porto: Rés editora, s/d.

DELEUZE, G. **Conversações** (1972-1990). Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G. **Deleuze, Espinoza e o Problema da Expressão**. Rio de Janeiro : Ed. 34, 2017.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. III. Rio de Janeiro: 34, 1996.

ERNST, D. C. **O espaço-tempo do currículo rizomático e transversal do ensino de ciências da natureza**. Orientador: Deniz Alcione Nicolay. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Cerro Largo, RS, 2021.

FERREIRA, L. B; DETONI, L. P; RESENDE, L. M; LEAL, R. B; DOS SANTOS, P. M; ROCHA, E. Entrevista de manejo cartográfico: apreensão de um território de fronteira. **XXVII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, Online, ano 2018, v. XXVIII, n. XXVIII, 8 jun. 2018. 1, p. 1-4. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2018/SA_02319.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

FOUCAULT, M. Verdade E Subjetividade. Revista De Comunicação e Linguagem. Lisboa. 1993, n.19. p. 203-223.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KIAROSTAMI, ABBAS & ISHGHPOUR.YUSSEF. **La Photographie, le cinema et le paysage- dialogue**. Posifit, Paris, n 491, jan. 2002.

NASCIMENTO de SOUZA, S. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. 2020. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/161080>. Acesso em 15/02/2022.

MOURA & HERNANDEZ. Cartografia como método de pesquisa em arte. 2012, p. 4). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/1694/1574>. Acesso em: 19/02/2022.

PIGLIA, R. **Anos de formação: Os diários de Emílio Renzi**. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Todavia, 2017.

ZOURABICHVILI, F. **Deleuze: Uma filosofia do acontecimento**. Trad. Luiz B. L. Orlando. São Paulo: Editora 34, 2020.

3

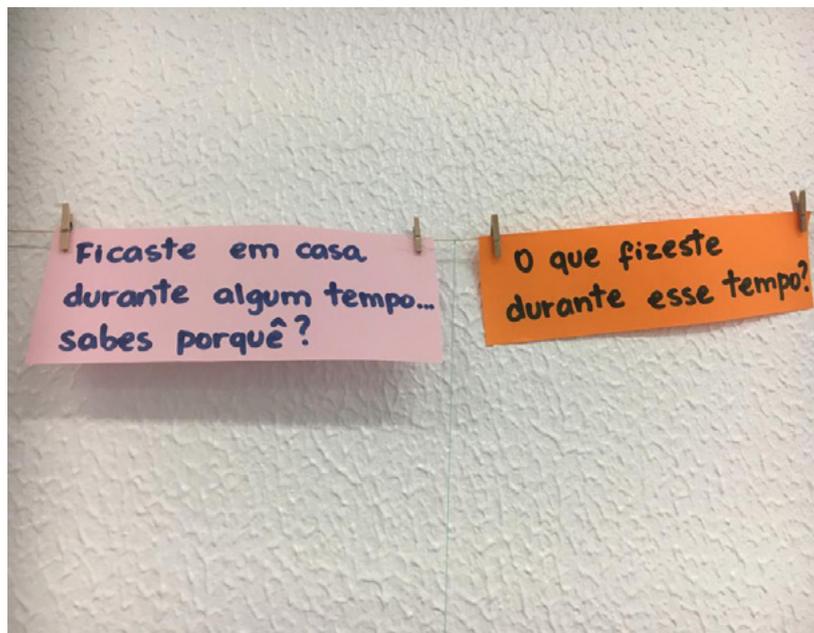
Luciano Bedin da Costa
Leila da Franca Soares
Tiago Almeida

**“VAMOS PERGUNTAR AOS
MIÚDOS ALGO QUE NÓS NÃO
CONHECEMOS, NEM ELES,
VAMOS DESCOBRIR JUNTOS”:**
notas sobre cartografia
infantil e pandemias

INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 está na vida das crianças que falam nele, o vírus está na vida de todos como uma ameaça. O inesperado da vida hoje é um trauma, um sentimento de vulnerabilidade com muitas incertezas. O vírus invisível se espalha em alta velocidade no mundo que está vivendo uma metamorfose, uma transformação diante do imprevisível. Que mundo está nascendo agora, que mundo será, ainda não se sabe, recém começa a imaginação do futuro. (SLAVUTZSKY, 2021, p. 44).

Figura 1 – Varal de perguntas feitas às crianças portuguesas.



Fonte: arquivo do “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Neste ensaio lançamos algumas linhas para pensar a prática da cartografia infantil no contexto da pandemia da Covid-19. As reflexões apresentadas a seguir emergiram do projeto de pesquisa

“infâncias e sustentabilidades”, envolvendo a participação de estudantes e educadora(e)s brasileiro(a)s e português(a)s, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Instituto Politécnico de Lisboa (IPL). Aliás, o título do nosso texto “Vamos perguntar aos miúdos algo que nós não conhecemos, nem eles, vamos descobrir juntos” foi extraído da fala de um professor participante do projeto, lançando a aposta a um processo de investigação conjunto entre crianças e adultos. Com duração de quatro anos (2021-2024), o projeto visa o fortalecimento de uma rede Brasil-Portugal, na tentativa de trabalhar o tema das sustentabilidades pelo viés das infâncias e através de metodologias cartográficas. Com a preocupação de não se mostrar adultocêntrica⁸, crianças, jovens e adultos se organizam para pensar, planejar, executar e avaliar ações capazes de produzir impactos locais e globais no campo das sustentabilidades. O projeto envolve encontros sistemáticos entre as instituições parceiras, assim como a realização de oficinas e trocas entre estudantes e educadora(e)s brasileira(o)s e portuguesa(e)s, mobilizando ações de extensão e pesquisas a nível de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Uma das questões que nos move diz respeito ao que chamamos de “éticas sustentáveis”, uma tentativa de corporificar os discursos sobre sustentabilidade (ao que equivale dizer “trazer para o corpo”) por meio de práticas relacionais imanentes que se dão no cotidiano do trabalho, envolvendo crianças e, também, adultos. Estamos de acordo com Ingold (2019, p. 7) quando nos alerta que no campo da educação para sustentabilidade precisamos ir além da pergunta “como devemos viver ou nos comportar?”, uma vez que este não se relaciona apenas a deveres ou a uma simples mudança comportamental. Trata-se, segundo o autor, de nos

8 O adultocentrismo é compreendido por nós como uma lógica sobre a qual imperam valores, percepções e práticas. A simples presença de crianças não garante a recrudescimento desta lógica.

instalarmos na questão “como estamos vivendo aqui e agora?”, visto que esta nos ajuda a pensar as relações que estabelecemos no e com o mundo. Pensamos que o “mundo que queremos”, assertiva que acompanha boa parte das ações educativas em sustentabilidade, está intimamente conectado ao mundo que flagramos e no qual somos também flagrados através de nossos gestos e atos cotidianos. Ainda de acordo com Ingold (2020, p. 10) trata-se de vivenciar um gesto que não procura inculcar, mas antes possibilitar um processo que abre caminhos de “descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos”.

Assim como o conceito de sustentabilidade, a infância também surge como um território em disputa. De acordo com Friedmann (2020), o fato de uma pesquisa reivindicar “a voz das crianças” pode não significar grande coisa, uma vez que é preciso lançar a questão a uma outra dimensão. Trazer a voz das crianças significa torná-las efetivamente participantes? De que crianças estamos falando? De que maneira as infâncias dos povos originários, as infâncias negras, as infâncias do campo, as infâncias trans... surgem na investigação que queremos empreender? Quais infâncias são invisibilizadas ou colocadas na periferia para que se construa uma imagem unitária de criança? É mesmo possível atingir uma única versão sobre a criança, quando, na verdade, falamos é de diversidade e multiplicidades? Estas nos parecem questões importantes a serem enfrentadas, sendo a escola e a universidade espaços propícios para que elas emergjam e sejam efetivamente trabalhadas, uma vez que, conforme Paulo Freire (1985) bem nos alertava, a educação pode ser uma prática de liberdade e a escola um espaço para transformações sociais mais amplas e duradouras.

Nossa aposta é a de que, ao “levarmos a sério” (ZAG, 2019) o que as infâncias dizem sobre elas mesmas e sobre o mundo, seremos capazes de resistir à perspectiva adultocêntrica que rege os discursos acerca do próprio mundo e do lugar das infâncias no mesmo. Temos por hipótese que somente na dimensão do coletivo conseguiremos

produzir narrativas que escapem ao adultocentrismo que pauta as discussões ambientais e ecológicas. No entanto, não bastaria apenas a criação de coletivos, mas a experimentação de outras relações entre os sujeitos envolvidos nestes coletivos (éticas sustentáveis), uma vez que, conforme já destacamos, partimos do pressuposto que não se trata de “dar voz”, mas de garantir que as múltiplas vozes se façam presentes e interajam, contribuindo no diagnóstico dos problemas que somente estes coletivos de vozes serão capazes de evocar. Assim, a escuta “dessas vozes”, tarefa nem sempre fácil, faz toda diferença, abrindo a possibilidade a outros mundos possíveis.

NOTAS SOBRE CARTOGRAFIA INFANTIL

Uma das características de nosso projeto tem sido a aposta na cartografia, não somente como metodologia de trabalho, mas sobretudo enquanto uma ética relacional (COSTA, 2020). A pesquisa cartográfica em ciências humanas e sociais situa-se num movimento que procura dar corpo a outras formas de pensar a investigação nestes domínios (TETI; FILHO, 2013; CINTRA *et al.*, 2017). A cartografia emerge, pois, no interior das perspectivas pós-estruturalistas, situando, à semelhança de outras metodologias que lhe são próximas, um trabalho de investigação operado a partir da inseparabilidade entre sujeito e objeto, bem como da teoria e prática. Isto implica o reconhecimento de que o ato de investigar não é asséptico e, como tal, envolve múltiplas subjetividades que se afetam e se relacionam durante todo o processo investigativo. Alinha-se, portanto, às metodologias de investigação que buscam a reversão de modos tradicionais de pensar e produzir conhecimento. Não visa a descoberta de verdades essenciais ao aguardo dos instrumentos adequados para sua revelação. Diferentemente, compreende que a realidade é constituída por relações de força que se configuram em formas sempre provisórias e, por isso mesmo, passíveis de

transformação. Para a cartografia, conhecer é, ao mesmo tempo, interferir e transformar a realidade, demandando o exercício de um compromisso ético-político com a transformação em curso. Na medida em que o ato de pesquisar está necessariamente atrelado ao ato de intervir na realidade investigada, visa a potencialização do plano comum participativo, engajando-se na construção ativa de um mundo no qual os processos de diferenciação possam ter lugar e espaço de expansão.

Conjuntamente à dimensão metodológica, compreendemos a cartografia enquanto exercício ético e político, uma vez que não se trata somente de um método a ser aplicado em uma dada pesquisa. Para além de ferramentas metodológicas, a cartografia parece ser um exercício de atenção e acolhimento às linhas e forças que compõem o território a ser cartografado, exigindo da(o) cartógrafa(o) pesquisador(a) uma disponibilidade aos encontros e toda a processualidade que se apresenta no seu contato com o campo.

Em outras palavras, penso ser fundamental a uma pesquisa que se diz cartográfica, a análise de como se relaciona ou não com os pressupostos de uma ética cartográfica ligada à produção e obstrução do desejo, do acolhimento às linhas de fuga, do respeito ao processo de constituição e assim por diante (COSTA, 2020, p. 28).

Neste projeto damos continuidade ao que, em 2011, chamamos de “cartografias infantis” (BANDEIRA; COSTA, 2011; 2012; 2013; BANDEIRA, 2011), uma metodologia voltada ao trabalho com as infâncias, seguindo os rastros deixados pelas pesquisas cartográficas nos últimos anos. A contrapelo do que historicamente se produz no campo das infâncias, em que pesquisadores projetam e desenvolvem ações para e sobre as crianças, o cartografar com crianças redimensiona os papéis dos atores envolvidos em outra lógica de participação. O deslocamento do lugar de objetificação ocupado pela criança requer ainda uma ampliação do próprio conceito de participação. Acreditamos que a participação não corresponde somente ao acolhimento dos

sujeitos em suas presenças visíveis ou à inclusão de suas intenções e interesses. Trata-se da participação em um plano comum de afetos, que exige não só o envolvimento formal dos sujeitos que participam, mas uma atenção coletiva e um exercício conjunto de acolhimento dos afetos que surgem no encontro com o outro. Destacamos, inclusive, que a “escuta dos afetos” em sua pluralidade é o que marca a diferença, enquanto catalisador para as participações ativas, assim como para as produções dos sujeitos. É poder favorecer a construção de um ambiente de confiabilidade significativa.

A atenção é coletiva na medida em que resulta de um jogo complexo que envolve vetores heterogêneos – materiais, midiáticos, tecnológicos, políticos, econômicos e estéticos. Ela é também conjunta por ser produzida por meio de práticas relacionais. Sendo um exercício relacional basilar na constituição de nossa “co-responsabilidade” com o mundo, ela assume um lugar fundamental na educação e na escola (CALIMAN; CÉSAR; KASTRUP, 2020, p. 169).

Dessa forma, ampliam-se sobremaneira as formas e possibilidades de participação na medida em que incluímos as dimensões mais sutis do exercício participativo presentes tanto no plano intelectual do pensamento, como no plano atencional, afetivo, corporal e imaginativo.

Cabe a crianças e adultos, através da ética relacional, afirmar uma voz infantil capaz de questionar, problematizar e agir no coletivo. Numa cartografia leva-se em conta o potencial infantil que há em toda a linguagem, de uma infância que não se reduz a uma faixa etária do desenvolvimento humano, e que pode ser acionada em sua potência de involução das formas e signos institucionalizados (ALMEIDA; COSTA, 2021, p. 10).

Outro ponto importante em pesquisas cartográficas diz respeito ao registro, uma vez que estamos, enquanto pesquisadore(a)s cartógrafo(a)s, implicados nos próprios movimentos por nós analisados. As narrativas produzidas por meio de nossas investigações têm o rastro de nossas próprias pegadas, somadas às pegadas daquela(e)s que conosco também caminham ou caminharam. O objeto de uma

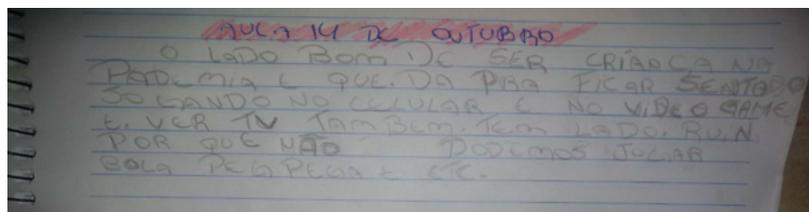
pesquisa cartográfica se desloca, assim como a própria noção de sujeito. Ao analisarmos os movimentos operados em nossas cartografias, inevitavelmente colocamos em análise nossa própria posição enquanto pesquisadora(e)s, assim como a rede de relações humanas e não-humanas que sustenta e viabiliza tais ações. Tal rede de relações se complexifica à medida em que não trata apenas de pessoas (da relação entre os sujeitos, seus espaços e tempos), mas também dos artefatos e equipamentos que compõem estes mesmos espaços.

NOTAS SOBRE PANDEMIAS

No caso de nossa pesquisa, tais artefatos precisam ser colocados em análise, dado que iniciamos em 2020, sob a agonia da pandemia do Covid-19, momento em que nos vimos privados de habitar e circular pelos espaços de modo presencial. Quando elaboramos o projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades” não imaginávamos que o mundo iria sofrer tamanha reversão em tão curto espaço de tempo. No projeto inicial já prevíamos a realização de encontros virtuais entre as crianças e adultos participantes. Contudo, este seria um recurso a ser utilizado em momentos pontuais do projeto e não o único meio de relação, como acabou por se tornar ao longo de 2020 e 2021. Em suma, o que era para ser pontual acabou se tornando a regra. O fechamento das escolas nos primeiros meses de 2020 nos levou a pensar em estratégias que pudessem favorecer o início dos encontros. Os encontros virtuais entre professora(e)s e pesquisadora(e)s, inicialmente projetados para ocorrer de modo esporádico, passaram a ser semanais. Plataformas de *web* conferência como *Zoom* e *Google Meet* passaram a ser nossas aliadas. Se não estávamos mais em nossas salas de aula, havia ao menos a possibilidade de nos vermos por meio das famigeradas janelinhas destes aplicativos. Como boa parte da população planetária, nosso plano comum orbitava em torno de

sentimentos como o medo, a ansiedade e a angústia. Com as escolas fechadas, fomos jogados a um tempo com o qual não sabíamos efetivamente lidar. Ao nos vermos despedidos de nossas aulas, tivemos que construir um novo ritmo em um espaço que se tornava cada vez menor à medida em que a escalada de contágios e mortes se fazia presente. Esta também era a sensação expressada pelas crianças participantes do projeto, que relatavam um misto de euforia, medo e saudade, sentimentos que, embora ambíguos, traduziam bem o que estávamos vivenciando (conforme figura 2). No entanto, esta adversidade e constrangimento assumiu-se como uma oportunidade de alargar os mundos de todos os envolvidos no projeto, criando condições e hábitos para uma partilha real e síncrona entre crianças e adultos/os situados no Brasil e em Portugal.

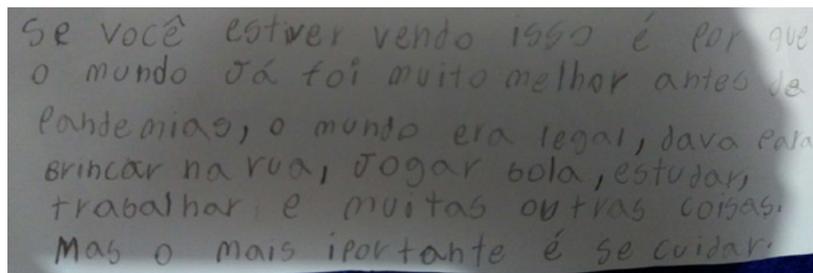
Figura 2 – Anotação de uma estudante brasileira.



Fonte: arquivo do projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades” (2021).

A oportunidade de trabalhar com um grupo de professora(a)s brasileira(o)s e portuguesa(e)s nos levou a refletir sobre as especificidades da pandemia em relação a estes dois países. Embora a pandemia tenha sido colocada como um fenômeno global, fomos percebendo que se tratava de realidades locais bastante particulares, uma vez que vivíamos tempos e espaços epidemiologicamente diferentes. Encontramos nas palavras de um estudante brasileiro algo que nos chamou atenção, quando utilizou o plural “pandemias” para se referir à Covid-19, conforme bem apresentado na figura abaixo.

Figura 3 – Anotação de uma estudante brasileira.

A photograph of a handwritten note on a piece of paper. The text is written in cursive and reads: "Se você estiver vendo isso é por que o mundo já foi muito melhor antes de pandemias, o mundo era legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas. Mas o mais importante é se cuidar".

Se você estiver vendo isso é por que o mundo já foi muito melhor antes de pandemias, o mundo era legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas. Mas o mais importante é se cuidar.

Fonte: arquivo do projeto “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Quando compartilhamos tal produção no grupo, nos demos conta de que se tratava mesmo de “pandemias”, de que não estávamos falando de uma mesma experiência. Em muitos momentos nos vimos literalmente engessada(o)s pelo fato das escolas viverem situações diferentes, com diferenças econômicas, sociais e culturais ainda mais evidentes. Em Portugal, as escolas ficaram pouco tempo sem aulas presenciais. No Brasil, por uma série de fatores que envolveram falta de vontade política, precarização, desorganização e descaso com a vida, a situação se mostrou caótica. Na impossibilidade de um retorno presencial, as aulas foram gradualmente retomadas de modo virtual, havendo muito pouca adesão por parte da(o)s estudantes participantes do projeto. Turmas com apenas quatro ou cinco estudantes era uma constante nestes primeiros meses de retomada, escancarando a precariedade e o abismo aberto pela desigualdade social.

Por outro lado, com a restrição de números de estudantes por sala, muitas vezes, se tornou um costume dividir a turma em grupos e o professor passou a ter a sua turma do modo fragmentado. Não raros foram os momentos de desabafo diante de tanta tristeza e frustração. De qualquer maneira, mesmo com a presença de pouca(o)s aluna(o)s, as professoras demonstravam interesse em

mobilizá-los por meio de atividades remotas que pudessem fazer sentido ao momento que estávamos vivendo.

Paralelo a isto, havia o trabalho de busca ativa do grande contingente de estudantes não participantes. Entendemos que este foi um ponto importante de adesão aos encontros virtuais, pela abertura de um espaço de trocas entre professoras de diferentes locais e realidades, intercâmbios que extrapolavam o plano pedagógico, visto que nossa demanda era compartilhar o que nos atravessava como um todo. Em muitos dos nossos encontros dividimos angústias, fomos acolhida(o)s em nossos medos, distribuímos um pouco as nossas ansiedades. Era confortante saber que colegas de outras instituições estavam passando por situações semelhantes às nossas, um plano comum de afetos e efeitos que nos amparou nos momentos mais difíceis da pandemia. É o caso do fragmento de *chat* abaixo apresentado, onde percebemos a importância do vínculo e da fala do outro, algo que nos lembrou Levinás (2014), quando aponta para uma ideia de ética construída pelo respeito e alteridade.

00:58:55 Muito obrigada por esta fala. Me reconheço neste lugar de “produtividade” oriundo de 7 meses me sentindo uma máquina de fazer propostas. E minha exaustão de reuniões e dessa plataforma engessada está relacionada com isso no vencimento de prazos.⁹

Ao lermos com calma o escrito da figura 3 percebemos algo bastante persente nos primeiros movimentos junto às crianças e jovens participantes do projeto: uma espécie de marcação do tempo a partir da ideia de um “antes” e um “depois” da pandemia. De tempos em tempos escutávamos (e também nos víamos falando) um *era*, um *já foi*, um *será*... “O mundo *era* legal, dava para brincar na rua, jogar bola, estudar, trabalhar e muitas outras coisas” (fig. 3, *grifo nosso*). Mergulhada(o)s na angústia de um presente assustador, e privada(o)

9 Comentário de uma professora brasileira no chat de uma reunião do projeto “infâncias e sustentabilidades”.

s do que há muito pouco tempo atrás costumávamos fazer, foi quase automático pensar no que éramos antes e no que gostaríamos que fosse depois. Também houve, porém, crianças que não identificaram mudanças neste tempo linear do “antes” e do “depois”. Este “acontecimento” provocou um deslocamento nos(as) pesquisadores(as) e nos(as) professores(as): nem todos olhamos a partir do mesmo ponto de vista para o que estamos a viver, trata-se de uma possível leitura dupla. Por um lado, a possibilidade de considerar que existiam infâncias confinadas no seu estar-a-ser mesmo antes da pandemia e, por outro lado, a consciência de que segmentação do tempo e do impacto da pandemia é uma forma adulta de abordar o problema.

Nesse momento, foi perceptível também escutar sobre a saudade da escola, de modo mais específico, a falta enorme do encontro e de poder brincar com os colegas, do espaço da escola e até dos brinquedos. Numa de nossas trocas com a professora de crianças de quatro a cinco anos, uma aluna queria saber como estavam os bonecos da sala, se estavam lá ainda e quem cuidava. Aliás, a saudade da escola foi um movimento interessante de observar, pois há tempos e, antes mesmo da pandemia, não era raro, as crianças verbalizarem que em determinados momentos estavam cansadas da escola. O que causava em nós, como pesquisadores, a formulação de questões a esse respeito. De qual escola as crianças estavam falando? O que precisaria mudar nas escolas? Do que as crianças estão cansadas ou, por outro lado, não encontram na escola? Enfim, perguntas que apontam para a forma das relações construídas, os modos de aprendizagens, as formas de avaliações, os projetos políticos pedagógicos das instituições escolares. Sem dúvida, recaímos, sem surpresa, na constatação de que a escuta desses sujeitos é necessária, uma escuta que garanta que suas vozes potentes possam promover mudanças. Estamos assumindo a importância do protagonismo infantil.

NOTAS SOBRE UM PROJETO DE EXTENSÃO

Em 2021 iniciamos o projeto de extensão “Carta ao mundo que vem”¹⁰, na tentativa de viabilizar as trocas que já estavam ocorrendo por meio de nossa pesquisa. A extensão nos pareceu uma estratégia interessante naquele momento, pelo fato de ser institucionalmente mais leve e dinâmica. Ademais, julgávamos importante marcar a pandemia como nosso campo de preocupação, algo que não estava presente quando redigimos inicialmente nossa pesquisa. Amparado(a) s no que Rolnik (2016) chama de “roteiro de preocupações”, estruturamos o projeto de extensão a partir de três tempos, cada qual como uma questão disparadora.

Tempo 1: *Como era o mundo antes da pandemia?* (esta questão incluiu o resgate das memórias da(o)s estudantes acerca de como percebiam o mundo pré-pandemia, com o auxílio de suas respectivas famílias);

Tempo 2: *Como está sendo o mundo agora?* (esta questão acolheu as experiências dos(as) participantes acerca da pandemia e do distanciamento social, na forma como viviam tal experiência de modo individual e coletivo);

Tempo 3: *Como será o mundo após a pandemia?* (esta questão suscitou previsões como também expectativas, desejos, utopias ou mesmo distopias acerca do futuro visualizado pelo(a)s estudantes).

A divisão em três tempos (tempo do “era”, do “está sendo” e do “será”) foi pensada de modo a facilitar as ações pedagógicas junto às crianças e adolescentes. De qualquer forma, estávamos cientes de que

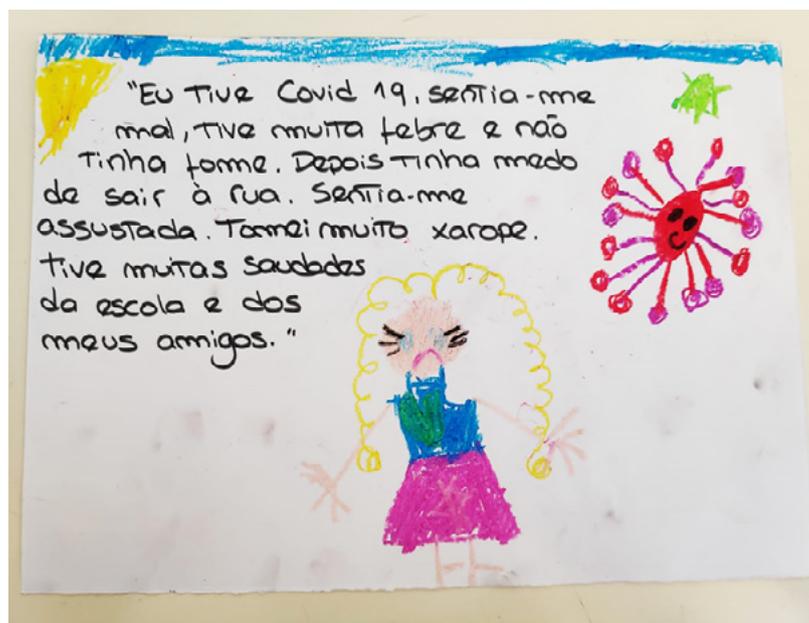
¹⁰ Projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com a participação das instituições e escolas vinculadas ao projeto de pesquisa “infâncias e sustentabilidades”.

estes três tempos acabariam por se misturar, visto que ao trabalharmos cada um dos tempos, os outros dois acabariam por se fazer presentes. Como produto da extensão prevemos a construção de cartas por parte das crianças e jovens participantes, material que apresentaremos na seção final deste artigo. Cada professora trabalhou estes três tempos com suas turmas da maneira que lhe pareceu mais viável, sendo as produções compartilhadas com o grupo de crianças e extensionistas ao longo do projeto. O interessante de observar nesses momentos foi a troca entre as professoras, pois à medida em que contavam sobre as suas experiências, de certo modo, aquele relato proporcionava ecos nas outras práticas das colegas. Assim, determinada prática de uma poderia ser a prática da outra num outro tempo futuro. Desse modo, uma rede de trocas de experiências estava sendo criada, fortalecida pelos afetos que se mostravam.

As figuras 4 e 5 (localizadas abaixo) são amostras das produções realizadas junto às crianças, imagens que testemunham o escuro do nosso tempo por meio de desenhos e escritas. Seleccionamos tais imagens pelo fato de expressarem de modo sutil sentimentos e sensações que à época se mostravam muito presentes. No canto superior da figura 4 percebemos a presença icônica do coronavírus, imagem que se multiplicou por meio das reportagens e noticiários, habitando boa parte das produções que se voltaram à pandemia. Achamos muito curioso o fato de as crianças humanizarem o vírus em seus desenhos, atribuindo-lhe expressões faciais, como bem verificado nesta figura em questão. Talvez a humanização do vírus tenha sido uma estratégia das crianças para humanizar os sentimentos contraditórios em relação aos perigos do próprio vírus, esta figura ao mesmo tempo minúscula e letal. Por outro lado, o fato de esboçar um rosto para o tão perigoso e avassalador vírus, dava uma cara para o inimigo, mesmo que ele mostrasse um semblante de felicidade e a menina desenhada não. Um jeito de enfrentar esse vilão cara a cara? De mostrar seus sentimentos no enfrentamento?

Além disso, outro ponto relevante na figura 4 é o sentimento de saudade da escola e dos amigos, como já apontamos anteriormente. O sentimento de saudade, sem dúvida, foi o protagonista em muitos relatos, atrelado fortemente as relações construídas entre os colegas, o que nos faz arriscar dizer que para essas crianças a escola não é sem essas interações tão caras com os amigos de lá.

Figura 4 – Desenho de criança portuguesa com transcrição da professora.

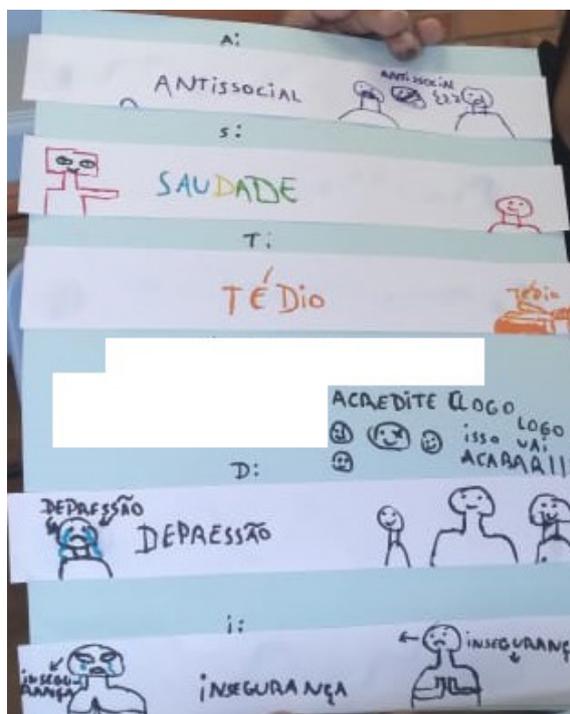


Fonte: arquivo do projeto (2021).

Já a figura 5 (abaixo) foi produzida por um estudante brasileiro de 9 anos, uma montagem que nos pareceu muito contundente, dando nome e corpo a palavras que faziam literalmente parte do nosso léxico pandêmico. Chamou-nos atenção a coluna dedicada, novamente, à saudade, onde o estudante desenha duas pessoas

afastadas, a primeira com o braço estendido como que ofertando um abraço, num misto de desejo com impossibilidade. Quanta(o)s de nós não sonhou com um abraço durante a pandemia? Se há como falarmos em legados de nossa experiência de distanciamento social, é provável que a necessidade do abraço seja um dos principais. É isto que o desenho tão bem parece nos revelar.

Figura 5 – Produção de estudante brasileiro (o nome do estudante foi suprimido da imagem).



Fonte: arquivo do projeto “infâncias e sustentabilidades” (2021).

Sem dúvida, numa retrospectiva das privações oriundas da pandemia, o abraço está ocupando um dos primeiros lugares da lista. Parece que movimentos e expressões tão simples e, até automáticas

do nosso dia a dia, se tornaram impossíveis, marcando um tempo de desconhecimentos, incertezas, insegurança, como fica perceptível na figura 5. Por outro lado, a escrita “Acredite, logo, logo, isso vai acabar!!”, marca a esperança de dias melhores e uma aposta num futuro com abraços. Assim, também, o autor do desenho nos mostra algumas saídas de enfrentamento desse tempo.

NOTAS FINAIS

Iniciaremos esta seção final trazendo Passos, Kastrup e Escóssia (2009, p. 8), quando nos alertam das dificuldades de uma pesquisa cartográfica, no quão difícil é a investigação de processos “sem deixá-los escapar por entre os dedos”. O que tentamos por meio deste texto foi trazer alguns recortes do processo que (nos) envolveu por meio da pesquisa e extensão, registros vivos de uma cartografia que continua a se desdobrar em nós. Enquanto pesquisadora(e)s e extensionistas cartógrafa(o)s, ainda nos encontramos insegura(o)s no que diz respeito a conclusões ou palavras finais, uma vez que a pandemia continua agindo em seu estado plural, escancarando nossa fragilidade enquanto sujeitos e sociedade. No entanto, mesmo com a precariedade das políticas públicas, o que percebemos foi a necessidade de um “ficar junto”, da criação de espaços (mesmo que virtuais) que pudessem acolher tamanho desamparo. No momento em que finalizamos este texto fomos surpreendidos pelo conflito entre a Rússia e a Ucrânia, mais um triste acontecimento testemunhado pelo nosso sofrido planeta. É muito assustador pensarmos que o “mundo que vem” talvez seja mais cruel e pior do que o mundo que antes da pandemia tínhamos. Assim como os miúdos e miúdas, esperávamos que, ao invés de guerras, o mundo futuro nos trouxesse mais solidariedade, amor e vontade de fazer diferente. Talvez, o que precisamos aprender é mais do que descobrir juntos, pois os miúdos estão por aí a falarem e deixarem

suas pistas. O que falta é entender que juntos somos mais fortes e capazes de produzir um mundo melhor, digno e ético. Mas a humanidade deseja “ser junto” para um coletivo?

Contudo, não haveremos de perder a esperanças, e nada melhor do que palavras infantis para vivificar o que em nós parece desertificado. Fiquemos, então, com uma carta ao mundo assinada por crianças brasileiras de 4 e 5 anos. Nesta carta elas dizem que estão “tentando fazer um mundo melhor”, algo de que não duvidamos. E será que nós, adultos, estamos também tentando fazer o mesmo?

“Oi mundo!

Nós somos o grupo 4. Este ano aqui na escola conversamos muito sobre o planeta e como queremos que o mundo seja. Decidimos que queremos um mundo com: felicidade, paz, alegria, amor, carinho, arco íris, unicórnios, presentes, liberdade...

Onde as pessoas possam passear com suas famílias, onde todos sejam tratados bem, e tenham amor no coração, muito carinho e possam brincar, ver flores e passarinhos. Não queremos um mundo com brigas nem com guerra nem onde os animais sejam maltratados e as pessoas fiquem doentes.

Nós estamos tentando fazer um planeta melhor, cuidando da água para ela não acabar, tentando proteger o planeta das lutas e das brigas, para fazer um mundo melhor ainda. Também queremos pessoas brancas e pretas juntas!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Tiago. COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia infantil: enfoques metodológicos seguidos de experiências com crianças e jovens de Portugal e Brasil. **Childhood&Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, fev. 2021, pp. 01 – 24. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/56968/37118>>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. **Cartografar com crianças: é possível olhar a nossa cidade através do olhar da infância?** Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000817591&loc=2012&l=03fb-8db372adc1de>>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis. **Actas de las Primeras Jornadas Gilles Deleuze**: Pensar con y desde el Arte. Mar del Plata, 2011. Disponível em: <<https://letraurbana.com/primeras-jornadas-gilles-deleuze/>>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis: a cidade pela criança, a fotografia pela infância. **Revista Arte SESC**, n.13, 2013, p. 52-57. Disponível em: <https://issuu.com/90406/docs/revista_arte_sesc_13>. Acesso 20 jan. 2022.

BANDEIRA, Larisa da Veiga. COSTA, Luciano Bedin. Cartografias Infantis: reinventando a cidade com o olhar das crianças de uma comunidade quilombola urbana. **Revista Infancia Latinoamericana**. Espanha, n.3, 2012, p. 58-63.

CALIMAN, Luciana. CÉSAR, Janaína. KASTRUP, Virginia. Práticas de cuidado e cultivo da atenção com crianças. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol. 16, n. 4, Out/Dez 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/download/17887/12080/6810>>. Acesso 1 mar. 2022.

CINTRA, Amanda. MESQUITA, Luana. MATUMOTO, Silvia. FORTUNA, Cinira. A. *et al.* (2017). Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 29, n. 1, p. 45-53, jan.-abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100045&script=s-ci_abstract&tlng=pt>. Acesso 24 jan. 2022.

COSTA, Luciano Bedin. A cartografia parece ser mais uma ética (e uma política) do que uma metodologia de pesquisa. **Paralelo 31**, edição 15, dez. 2020, pp. 11-35. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/20997>>. Acesso 21 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.

INGOLD, Tim. **Antropologia: para que serve?**. Petrópolis: Vozes, 2019.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como Educação**. Petrópolis: Vozes, 2020.

LEVINAS, E. Totalidade e Infinito. Ensaio sobre a Exterioridade. Lisboa: Edições 70, 2014.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade** (vol. 1). Porto Alegre: Sulina, 2009.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina/ Editora da UFRGS, 2016.

SLAVUTZKY, Abrão. Pandemia – uma travessia traumática. In: SOUSA, Edson L. A. **Imaginar o amanhã**. Porto Alegre: Diadorim Editora, 2021, p. 44-45.

TETI, Marcela. FILHO, Kleber. A cartografia como método para ciências humanas e sociais. **Revista Barbarói**, n.38, 2013/1, p.45-59. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/2471/2743>>. Acesso em 28 de jan. 2022.

ZAG, Mauro. **Da importância de levar a sério o que as pessoas dizem**. Rio de Janeiro: Contraciv, 2019.



4

Tamires Tolomeotti Pereira
Jamil Cabral Sierra

PROPOSIÇÕES MENORES PARA UMA CARTOGRAFIA FÚNGICA

PARA LER ESSAS PROPOSIÇÕES

Os apetites fúngicos são sempre ambivalentes em sua benevolência, dependendo de nosso ponto de vista (TSING, 2015, p. 183).

Um conjunto de proposições é coisa ordinária. Proposições são feitas para provocar qualquer coisa, não para serem encaradas como um receituário. No limite, são feitas para serem ignoradas. Por que um decálogo? Simplesmente paramos. O desafio, parece-nos, é não ceder à sistematização que uma coisa dessas pode supor. De sorte que todo mapa deve ser “aberto, [...] conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Rasgado, revertido” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21). A ordem não deve ser levada a sério. Por que os fungos? Bem, essa gente aliada às teorizações pós-estruturalistas só escreve para concertar, com “c”. Concerta-se porque não há nada a ser consertado, com “s”. Nada que se queira unívoco. Se o desejo é o que está em concerto, lembra-nos Deleuze (1998), que ele não pertence nem vai em direção a algo ou alguém. Desejar é verbo. Ensaiai, experimentar. Não é preciso procurar ou interpretar. Alucinar uma experiência do fora para falar de modo mais verdadeiro sobre as coisas que passam em nós é um caminho, pois a escrita está sempre implicada pelos processos de subjetivação do analisar e pensar. Arriscamos dizer, inclusive, que essa é a única coisa séria dita aqui: se o desejo é político, a escrita também pode ser.

Em tempos marcados pela emergência de forças reativas por toda parte, em que as subjetividades correm o risco de sucumbir ao inaceitável, escrever talvez seja um exercício de ensaiar modos de vida um pouco mais a salvo do terror que tem (i)mobilizado afetos tristes e impotentes. Escrever para uma vida não-fascista, escapar à cafetinagem da vida, eis o desafio (ROLNIK, 2017). É desconcertante disparar pequenos agulhões para fazê-lo, sobretudo quando as

palavras escoam com maior urgência ou quando elas escapam assim, sem regularidade. Nas contingências em que vivemos, é como se desde já a escrita estivesse disposta a uma certa precariedade, mas se ela persiste (e se nós persistimos) há motivações para crer em um mundo de experiências morais mais voltadas para a ética do que para o código, como nos ensina Foucault (2017). Se pensarmos que “[...] para Foucault, por um lado, o termo ‘moral’ pode referir-se a um código de prescrições de valores e regras coesas de ação que são transmitidos aos indivíduos por instituições sociais, as quais permitem negociações e compromissos [...]” (SIERRA; MEYER, 2020, p. 1030), por outro lado, podemos pensar que sempre haverá a chance de, eticamente, tensionar esses códigos morais e nos conduzirmos a outro modo na vida.

Um mundo que, afinal, só pode ser desse mundo: aqui e ali, sempre rompendo e pronto a ser destruído. Se o utilitarismo sopra “para que isso serve?”, dizemos que esse concerto (ou desconcerto) é um ato inspirado na rizomática de Deleuze e Guattari (2000), algo fúngico: espalhar esporos onde matam nossos corpos; constituir hifas infinitas, desobedientes, que possuam superfícies ultrasensíveis capazes de afetar e serem afetadas.

Os fungos se alimentam secretando uma substância digestiva no ambiente. Sugerimos um híbrido: abracemos a paixão da impossibilidade de diferir em um mundo em comum e mais vivível, nem que para isso haja encontros com indigestos. No nosso caso, nossos caminhos de pesquisa entre a Educação e os Estudos de Gênero nos levaram a uma série deles, sobretudo a questões que envolvem linguagem, gênero e violência. Há algum tempo nos debruçamos sobre a saturação da violência na linguagem, ou melhor, sobre o problema dos discursos de ódio no cenário neoconservador brasileiro e, conseqüentemente, o recrudescimento da perseguição política contra as minorias sexuais e de gênero que se manifesta em uma mobilização moral do medo e do ódio à diferença (PEREIRA, 2018); (PEREIRA; SIERRA, 2019); (PEREIRA; SIERRA, 2020).

Suspeitamos que a disseminação de discursos de ódio tem sido fundamental na disputa do que pertence à categoria “humano” ou do que merece ser considerado “vida vivível” (SIERRA, 2013), uma vez que esse tipo de discurso joga com as normas de inteligibilidade e dificulta a tarefa do reconhecimento de sujeitos e grupos específicos que, bem por isso, tornam-se mais vulneráveis à violência, à negligência e ao extermínio (BUTLER, 1997; 2018; 2019a). Cartografamos políticas de ódio que operam a partir da vontade de extermínio simbólico e físico dos corpos e experiências que diferem de uma certa “familiaridade” e da destruição de toda mobilização que afeta e abala premissas normativas e violentas de valoração da vida e do viver em comum. Nesse cruzamento podem ser percebidos agenciamentos que vão na contra-mão do pluralismo, da justiça social e de uma educação para todas as pessoas, assim como a coalização de diferentes linguagens, atores e espectros políticos compromissados, entre outras coisas, com a ruptura de premissas e acordos democráticos, o apagamento e a exclusão da diferença, a conformação dos sujeitos da educação e a produção de cesuras entre as vidas e experiências que serão consideradas dignas de ser vividas das que não serão.

São tempos considerados perigosos por certas construções narrativas: “o perigo da impureza e do câncer gay”, da “violação dos corpos das crianças e dos adolescentes”, do “feminismo e da destruição da família”, da “usurpação comunista do país”... O perigo é sempre iminente, pode estar em qualquer um e em qualquer lugar. Mediante a percepção da ameaça de uma figura imaginada, a espera e a antecipação viabilizam a repetição da violência contra a ameaça (AHMED, 2015), reforçando reações em torno da defesa e da preservação dos objetos de amor: a família, a pátria, as crianças, a “liberdade” etc. No caso do gênero e da sexualidade, isso nos parece bastante disseminado:

perigosos [gênero e sexualidade] não só porque podem ser alvo fácil para o contágio por algum tipo de doença (o que oneraria o Estado), mas também porque poderiam impedir a

consolidação de um projeto no qual não cabe nenhum corpo e nenhuma prática sexual que não esteja já prevista, descrita e limitada a partir da moral heterossexual (que dita quais seriam os bons comportamentos), bem como não se inscreva nas tecnologias de gênero/sexuais que passam a operar, no contexto da governamentalidade neoliberal, como agentes biopolíticos de controle do sexo, do corpo e das práticas sexuais (SIERRA; MEYER, 2020, p.1031-1032).

Mais uma vez nos deparamos com o problema da materialidade do corpo e do sexo nas acusações de que os ativismos e produções acadêmicas feministas e LGBT rogam pelo fim do corpo, das relações ortodoxas, da família, da sociedade, da nação... E estes não são argumentos que queremos contradizer, isto é, não temos certeza de que “contradizer” significa privilegiar tentativas quase sempre frustradas de “desmistificar”, apontar erros e incoerências, redigir cartas de repúdio..., porque a coerência e a(s) verdade(s) não estão seriamente em disputa. Sabemos que a polêmica é somente uma figura parasitária de qualquer discussão, pois para o polemista

o jogo [...] não consiste, portanto, em reconhecê-lo [o adversário] como sujeito com direito à palavra, mas em anulá-lo como interlocutor de qualquer diálogo possível, e seu objetivo final não será se aproximar tanto quanto possível de uma difícil verdade, mas fazer triunfar a justa causa da qual ele é, desde o início, o portador manifesto. O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído (FOUCAULT, 2006, p. 226).

Não deve haver constrangimento no reconhecimento de que a minoria pode clamar pelo fim do corpo justamente por saber que não há nada mais pesado do que ele (BUTLER, 2019b). O fim da tolerância e do respeito (vias pelas quais usualmente se escolhe lidar com os “problemas de gênero”) também é bem-vindo se eles funcionam como dispositivos de gerenciamento daquilo que se deseja excluir (GEFAELL, 2015; SIERRA, 2019). O que vislumbramos é a necessidade de aprender a desdenhar de cada laço que nos ata a

“este mundo”, como os vínculos normativos que nos ditam uma vida individualista e não compartilhada ou uma vida voltada à (in)viabilização moral-econômica (SIERRA; MEYER, 2020), um modo de vida nas dependências do jogo de captura neoliberal e biopolítico, cujas promessas de convivência pacífica e em relativa liberdade só podem ser lidas nos contextos em que as identidades e as condutas sejam pensadas e praticadas nos parâmetros de previsibilidade e inteligibilidade das normas.

Dizemos: um micélio para não ter um corpo. O modo de vida fúngico coloca em xeque pressupostos desgastados de identidade, coletivo, individualidade, habitação... Os fungos sempre escapam. Desfazem e refazem suas relações, desafiando a nossa imaginação. Pensemos nos líquens¹¹ por um momento: “eles nos apresentam maneiras de pensar que vão além de uma estrutura binária rígida: a identidade de líquen é uma pergunta, ao invés de uma resposta conhecida de antemão” (SHELDRAKE, 2021, p. 104). Talvez seja preciso aprender a ser “ninguém” para não cair na armadilha do reconhecimento em função de dispositivos violentos que organizam, marcam e delegam as posições de sujeito possíveis às expensas da exclusão de outras corporalidades e vidas que resistem ou não podem ser assimiladas.

Decerto, surpreendemo-nos quando do fundo da garganta emerge o riso (que talvez possa ser adjetivado em perplexidade, raiva...). Quando, da emoção, tentamos forjar modos outros de encarar o que nos parece insuportável. Arriscamos, aqui, uma leitura da cartografia a partir de uma metáfora do corpo fúngico para ensaiar modos outros de pensar processos investigativos para além das estruturas binárias de produção do conhecimento.

11 Qualquer definição de “líquen” seria insuficiente, mas, de modo geral, os líquens são associações entre dois ou mais seres, incluindo fungos, algas e bactérias.

“FUNGIFICAÇÕES” PARA CARTOGRAFAR

Pelo hábito de apostar na qualidade dos rascunhos, tomamos a liberdade de arranjar algumas linhas de um caderno de micologia¹². E já que esses achados nem sempre são inteligíveis, talvez carreguem consigo a possibilidade de pequenas invenções, como essa: o modo de vida fúngico como um argumento de passagem para uma analítica cartográfica.

Estamos cientes de que corremos o risco de cometer algumas heresias científico-biológicas e provocar o anjo das *hard sciences*¹³ e sua lamúria do que pode ser considerado objetivo e científico, no entanto, não sabemos se porque ele está morto para nós ou se apostamos em toda sorte de imposturas científicas, revirar esses papéis provocou uma faísca em meio à confusão do que seria jogado fora e do que seria guardado. Primeiro, alguém invadiu a sala. Deliberadamente, enxertou esporos fúngicos sob as unhas dos pés pela curiosidade sobre o processo infeccioso da espécie que estudava. O teste já durava dez anos. Depois, alguém espreitava à janela. Pela paixão por águas-vivas, optou por uma queimadura de segundo grau nas mãos.

Acontece que esse tipo de exercício pressupõe uma série de riscos, tanto que existe um platô sobre isso, [...] *como criar para si um corpo sem órgãos*. “Que aconteceu? Você agiu com a prudência necessária? Não digo sabedoria, mas prudência como dose, como regra imanente à experimentação: injeções de prudência” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 10). Problema de desejo: operar desestratificações tão brutais que im-

12 Disciplina dedicada ao estudo dos fungos.

13 Referência à figura “anjo do lar” do ensaio *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf. Aqui, o trocadilho diz respeito à ânsia positivista de ditar as regras de como, onde e por quem a Ciência pode ser feita e, com isso, os próprios critérios que classificam o que conta ou não como conhecimento científico. A morte do anjo das *hard sciences* é, assim, uma recusa a produzir e a entender epistemologicamente a Ciência nesses moldes, bem como um gesto mais libertário de produzir conhecimento.

possibilitem a vida, criando um corpo sem órgãos (CsO) vazio e suicida; desejar o poder e fazer proliferar estratos que organizam, significam e subjetivam, criando um CsO fascista; ou desejar a vida e tomar a experimentação como uma atitude mais crítica e ética para o ensaio de modos outros de viver, criando um CsO pleno e potente? Problema dos três corpos: traçar um plano de consistência entre a estratificação e o caos e, ao mesmo tempo, fugir do compromisso com a média; pois um CsO não se define em termos de substância (ou em quaisquer outros termos); nunca se chega a ele, nunca se está em vias de terminá-lo. É como um conjunto de práticas. Funciona? Como opera? Como faz reverberar as intensidades, os fluxos, as ondas, aquilo que nos afeta e nos faz afetar?

Entre tropeços, gaguejos e outras involuções da escrita importariam as conjugações que não se precipitam em *autopoiesis*, mas em termos de relacionalidade, afinal, em um lugar mais vivível, os reinos e os pronomes pessoais não constituem fechamentos, mas filogenias monstruosas como (anti)gênese para devires minoritários. Que isso seja quase um ato de fé (embora não se reze do mesmo jeito e não se obedeça ao juízo de Deus¹⁴) ou, se preferirmos, um modo de espantar o tédio cujas ameaças conhecemos de cor - essas que impõem uma certa tristeza aos nossos modos de escrever e de perguntar. Em todo caso, com relação às intensidades, era preciso “definir o que passa e o que não passa, o que faz passar e o que impede de passar” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 12), raspar e escavar as cores para o mofo aparecer (não o inverso) e articular fugas intuitivas que fossem apenas um jeito (nunca mais do que isso) de começar a desemaranhar os fios em que se misturam vontades de verdade e vontades de potência para, quem sabe, arriscar uma experiência outra. Como dissemos há pouco, essa começa com o empréstimo de um vocabulário.

Outro problema. Como a exatidão biológica da sistematização e da distribuição de limites e funções suportaria um CsO mais potente

14 Referência à experiência radiofônica de Antonin Artaud, Pour en finir avec le jugement de Dieu.

quando o que se quer é da ordem das sensações e não do organismo?¹⁵ Deleuze e Guattari souberam fazê-lo a partir do rizoma, há toda uma dívida a ser reconhecida; aliás, os princípios de uma cartografia rizomática e de uma cartografia fúngica são bem parecidos.

Primeiro, isso não é um gesto epistemicida de antropomorfizar outros seres para ir ao seu encontro; ainda assim, não há qualquer contorno dito “humano” para apreender nos fungos se o reconhecimento depende, comumente, de uma certa monomania humanista. Na preocupação com uma espécie de prestação de contas ao que herdamos, assim como ao campo de produção em que nos aliançamos, o hábito de pensar por metáforas biológicas é um fazer-político inspirado por autoras como Donna Haraway (2015), que as entende como *locus* de apreensão da interdependência e como possibilidades de criar modos outros de conhecer implicados com a relação que estabelecemos com os nossos problemas de pesquisa, que não só fazem fluxo com o que aprendemos a ver, mas com a construção de “traduções e modos específicos de ver, isto é, modos de vida” (HARAWAY, 1995, p. 22).

Segundo, o que está em jogo é um dizer com, e não sobre as coisas “que estão aí” (DELEUZE; PARNET, 1998; POZANNA, 2013) por meio de encontros (esses que nos refazem) e não por taxonomias, ou seja, usar a expressão “isso” não soa muito útil para escapar das armadilhas da objetificação (SHELDRAKE, 2021). Para a cartografia, a realidade a ser estudada se dá como um “plano de diferenças e plano do diferir frente ao qual o pensamento é chamado menos a representar do que a acompanhar o engendramento daquilo que ele pensa” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 10). Estamos operando com princípios diferentes do modelo arborescente de análise e funcionamento tradicional do conhecimento calcado na representação, que supõe uma totalização, uma hierarquização e uma disciplinarização entre os saberes e

15 Os inimigos do CsO não são os órgãos, mas o organismo, que ordena, classifica e hierarquiza os órgãos e suas funções (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

as formas de conhecer (GALLO, 2003). Cartografar pressupõe não só uma recusa a esse modelo, mas um enfrentamento de seus paradigmas, como o da neutralidade, que se supunha constituir a base de uma produção científica desinteressada e apolítica dos objetos de pesquisa; o estabelecimento de fundamentos primeiros e insuperáveis como condição para o pensamento; e a busca pelas origens, entendida como o lugar da verdade que desvelaria a essência ou a coisa em si.

Como uma derivação e uma incorporação da perspectiva crítica genealógica foucaultiana (FILHO; TETI, 2013), as perguntas são outras: como foi possível? De que modo? Quais são seus efeitos? Perguntas que nos direcionam às “condições de possibilidade para a emergência do que hoje é dito, pensado e feito” (VEIGA-NETO, 2017, p. 59), porque a genealogia é, principalmente, uma “antítese das essências”. Cabe o gesto de desnaturalizar, estranhar as verdades, assumir o caráter sempre provisório de seu exercício, já que nenhuma questão tem respostas prontas e definitivas, e reestabelecer o caráter de acontecimento dos objetos e dos problemas para reencontrar uma multiplicidade que desaparecera em sua constituição (BARROS; BARROS, 2013). Justamente fazer o múltiplo, viabilizar conexões – daí a cartografia não ser apenas um modelo de funcionamento e ação, mas também uma forma de enfrentamento (FILHO; TETI, 2013).

Terceiro, questão de bom senso. Não se trata de um “fazer como”, tampouco propor uma substituição de reinos - *plantae* por *funghi*; isso não é nem almeja ser uma tentativa de substantivação. Talvez seja só um modo de perguntar (é preciso fazê-lo) “que cartografia é possível?”. Caso de simbiose ou de *philia*, como um jeito peculiar de ouvir música (“apoio de leve a mão na eletrola e a mão vibra espalhando ondas pelo corpo todo”¹⁶). Além disso, se todos os CsO prestam homenagem a Benedictus de Spinoza, de algum modo as cartografias não prestariam homenagem a Deleuze e Guattari? Seja como for, a experimentação é sempre um pulo

16 LISPECTOR (1973, p. 10).

no vazio ancorado no real (DELEUZE; GUATTARI, 2000) e, nesse caso, um flerte com a ambivalência fúngica: se insistimos nesse reino não é tanto pelos perigos que ele oferece, mas porque é cheio de vida.

Se ao traçarmos um mapa dos agenciamentos de poder, estamos nos instalando sobre as linhas de relações de força que os atravessam, mas que também são constituídas por eles (DELEUZE, 1990), pode bem ser que lidemos com a toxina da coisa, ergotismo puro¹⁷, tanto pela vontade de arguir quanto pela possibilidade de fazer usos mais criativos dela. Se nesses agenciamentos são as linhas duras ou molares que instauram modos mais violentos de existência, como os mecanismos de controle e captura que fixam as identidades, as normas, as convenções etc, que parecem compor e excluir brechas nessas paisagens sociais, existem, por outro lado, ou melhor, do mesmo lado, as linhas flexíveis ou moleculares que operam desestratificações na molaridade e abrem vias para a passagem de devires. Ainda, há sempre a possibilidade de linhas de fuga que atravessam e cortam o mapa; verdadeiras dobraduras do fora.

Isso significa pensar o poder em termos de relações de forças que se conectam, cruzam, combatem e exercem funções do tipo “incitar, suscitar, combinar” (DELEUZE, 2019, p. 35), porque nos interessa justamente seu caráter produtivo em relação às coisas, aos saberes e às subjetividades (VEIGA-NETO, 2017). Afastamos as grandes oposições que situam o poder de um lado e não do outro, isto é, do dominador e não do dominado; como emanção exclusiva de uma estrutura vertical ou de um centro, como o Estado ou as instituições; e como se fosse “simples violência” (DELEUZE, 2019, p. 84), para deslocá-lo em direção à sua “positividade”. Nessa perspectiva, o poder nem sempre é da ordem do interdito, nem sempre diz não; não é unitário

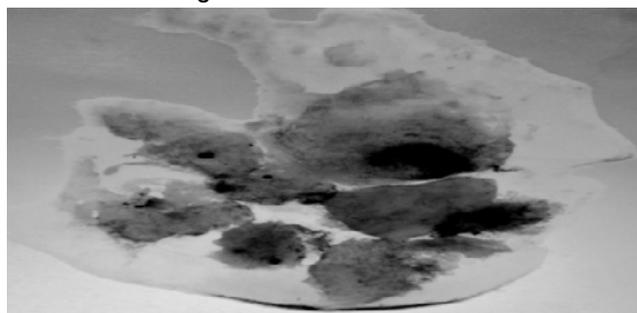
17 O ergotismo é a intoxicação causada pela ingestão de produtos contaminados pelo esporão-do-centeio *Claviceps purpúrea*. Por outro lado, deste mesmo fungo é possível extrair o ácido lisérgico usado na produção de drogas sintéticas como o LSD (dietilamida do ácido lisérgico).

e localizável, mas se exerce e se efetua em práticas e em todas as direções, capilarmente; está sempre em relação porque é uma ação sobre a ação ou um “conjunto de ações sobre ações possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243). E porque estamos falando de relações de força, mesmo em um plano onde as linhas molares parecem imperar, elas podem se tornar moleculares (embora o contrário também aconteça), porque essas linhas coexistem, são imanentes umas às outras e podem entrar em outros agenciamentos ou composições. Não se trata, portanto, do molecular contra o molar, senão de complexos arranjos entre estas estilísticas que dificultam o trabalho de desemaranhá-las (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004), mas é por aqui que vamos.

Não remontar os pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas. Uma cartografia que implicava numa microanálise, o que Foucault chamava de microfísica do poder. É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada (DELEUZE, 2008, p. 109).

PROPOSIÇÕES MENORES PARA UMA CARTOGRAFIA FÚNGICA

Figura 1 – Versos de herbário



Fonte: acervo pessoal, 2020.

Os fungos não têm órgãos. Em oposição aos sistemas, nas espécies pluricelulares existem redes emaranhadas, os micélios. O micélio de um fungo pode compor alianças com o micélio de um Outro; é impossível dizer onde um começa onde outro termina. Só há o meio ou o transbordamento. Podem ser rompidos e conectados em qualquer lugar porque não são feitos de unidades, mas de dimensões, as hifas. Ora fechadas, ora abertas; em contato com o substrato, “vomitam” para digerir o externo. Suas diferentes espécies estão adaptadas a tantos ambientes que, se não as encontramos em algum lugar, a culpa, provavelmente, é de nossa tecnologia do olhar. Fazem rizoma com genitálias, unhas, pele e, até mesmo, com pulmões. Alimento, cura e morte – ou alucinação. Novos fungos se desenvolvem de “n” formas, combinando genes, lançando esporos no ambiente, etc. Alguns desenvolvem corpos de “frutificação” sobre a superfície; sinais de vida. Alguns permanecem sob o substrato. Outros são parasitas (Figura 1).

- a. Não “fazer como”, nem propor uma substituição de reinos, como plantae por funghi. Antes, perguntar “que cartografia é possível?”.
- b. Uma cartografia fúngica é um caso de simbiose ou de philia, não um gesto epistemicida de antropomorfizar outros seres para ir ao seu encontro. Ainda assim, não há qualquer contorno dito “humano” para apreender nos fungos se o reconhecimento depende, comumente, de uma certa monomania humanista.
- c. Em um lugar mais vivível, os reinos e os pronomes pessoais não constituem fechamentos, mas filogenias monstruosas como (anti)gênese para devires minoritários.
- d. Articular fugas intuitivas que sejam apenas um jeito (nunca mais do que isso) de começar a desemaranhar os fios em que se misturam vontades de verdade e vontades de potência para arriscar uma experiência outra de se fazer pesquisa.

- e. Desejar a vida e tomar a experimentação como uma atitude mais ética e estética para o ensaio de modos outros de viver, criando um Corpo sem órgãos (CsO) pleno e potente. Traçar um plano de consistência entre a estratificação e o caos e, ao mesmo tempo, fugir do compromisso com a média; pois um CsO não se define em termos de substância (ou em quaisquer outros termos); nunca se chega a ele; nunca se está em vias de (ex)terminá-lo.
- f. Uma cartografia fúngica é performativa.
- g. Espalhar esporos, constituir hifas infinitas, desobedientes, que possuam superfícies capazes de afetar e serem afetadas. Fazer ruir a vontade de fixar, tornando as fronteiras permeáveis e contamináveis. Enamorar-se pelas sensações que são, ao mesmo tempo, prazerosas e desconfortáveis. Rasurar o vocabulário e a boa educação. Melhores são os tropeços, gaguejos e outras involuções da escrita.
- h. Assumir a cartografia como (des)caminho, como tráfego, o que pressupõe o enfrentamento da neutralidade, que se supunha constituir a base de uma produção científica desinteressada e apolítica dos objetos de pesquisa; a recusa do estabelecimento de fundamentos primeiros e insuperáveis como condição para o pensamento; e o abandono da busca pelas origens, entendida como o lugar da verdade que desvelaria a essência ou a coisa em si.
- i. Raspar as cores para o mofo aparecer, não o inverso. Fazer proliferar de forma assistemática, acêntrica, desregrada. A cartografia fúngica como rotas cavernosas de pesquisa que intentam a proliferação de determinados temas e teorias.
- j. Não operar na lógica da contenção. A cartografia fúngica é incontida.

REFERÊNCIAS

AHMED, Sara. **La política cultural de las emociones**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal, Rev. Psicol.*, 5(2), p. 373-390, maio/ago. 2013.

BUTLER, Judith. **Lenguaje, poder e identidad**. Tradução de Javier Sáez e Beatriz Preciado. Título original: Excitable speech. A politics of the performative. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

BUTLER, Judith . **Corpos em aliança e a política das ruas**. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Os poderes do luto e da violência. Belo horizonte: Autêntica, 2019a.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. Os limites discursivos do sexo. São Paulo: n-1 edições, 2019b.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. 7ª reimpressão. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault**, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<https://cutt.ly/ndmZtSR>>. Acesso em: ago. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**. O cuidado de si. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**, uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEFAELL, Clara Valverde. **De la necropolítica neoliberal a la empatia radical**. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización. Barcelona: Icaria, 2015

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, v.5, p. 07-41, 1995.

HARAWAY, Donna J.; GOODEVE, Thyrza Nichols. Fragmentos: quanto como uma folha. Entrevista com Donna Haraway. **Mediações**, v. 20, n. 1, p. 48-68, 2015.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. São Paulo: Círculo do livro, 1973.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia**. Pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. **Ciência, Fundamentalismo religioso e Diversidade**. A apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti; SIERRA, Jamil Cabral. Uma ficção biológico-conservadora: discursos de ódio contra as dissidências sexuais e de gênero e seus impactos na educação. **Cadernos da escola**, v. 14, n. 28, p. 39-56, 2020.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. Quando ciência e fundamentalismo religioso se encontram: estratégias para a produção de ódio contra as sexualidades e gêneros dissidentes e seus efeitos nas políticas públicas. **Revista Práxis**, 2, p. 244-266, 2019.

POZANNA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo. Corporificação e afetabilidade. *Fractal*, **Rev. Psicol.**, v. 25, n. 2, p. 323-338, mai./ago. 2013.

ROLNIK, Suely. Esferas da insurreição: para além da cafetinagem da vida. In: SANTIAGO, Homero; TIBLE, Jean; TELLES, Vera. (Orgs.). **Negri no trópico**. 23° 26' 14". São Paulo: n-1 edições, 2017. p. 101-122.

SHELDRAKE, Merlin. **A trama da vida**. Como os fungos constroem o mundo. São Paulo: Fósforo/Ubu Editora, 2021.

SIERRA, Jamil Cabral. Identidade e diversidade no contexto brasileiro: uma análise da parceria entre Estado e movimentos sociais LGBT de 2002 a 2015. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 26, p.1-14, 2019.

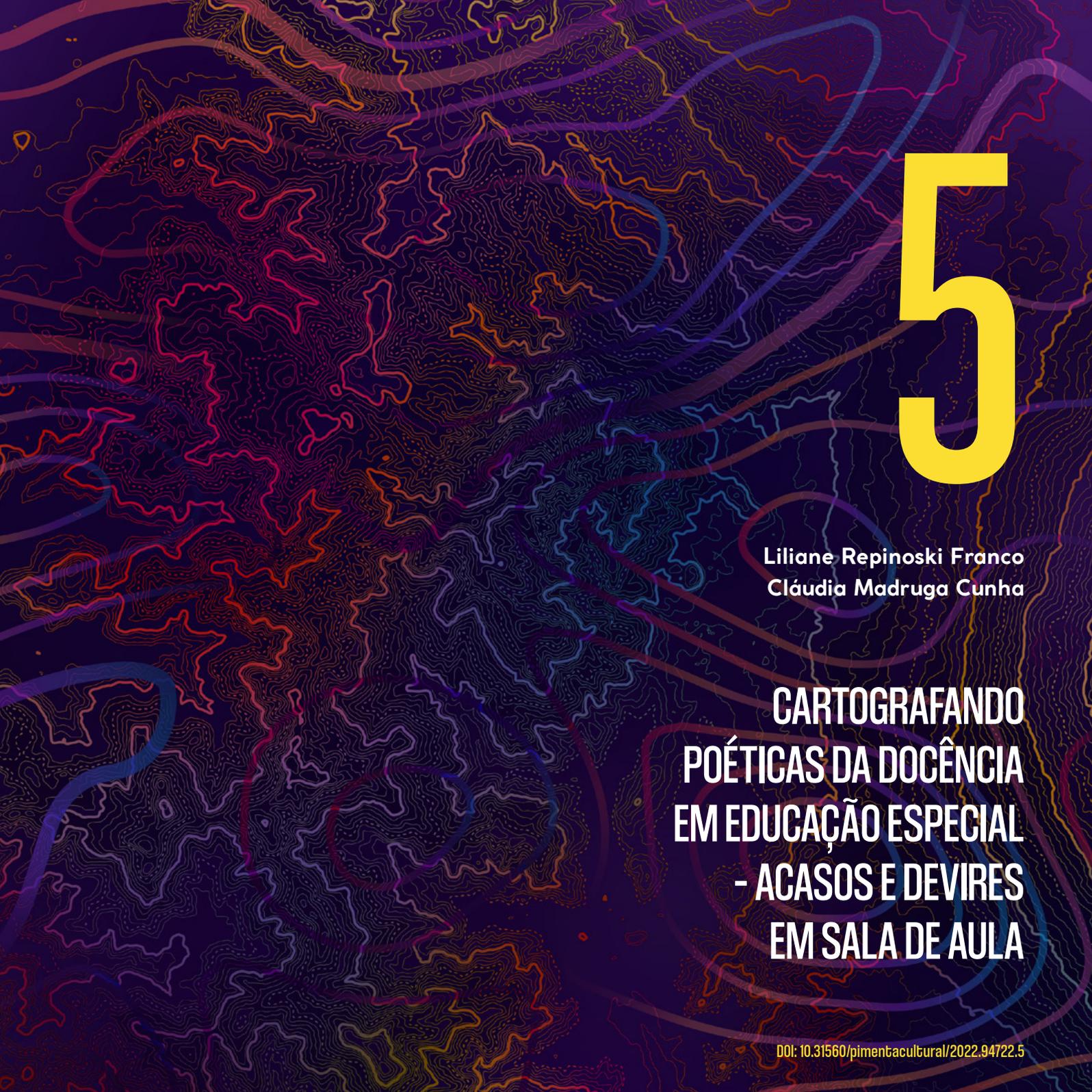
SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível**: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SIERRA, Jamil Cabral; MEYER, Dagmar Estermann. Entre capturas biopolíticas e estratégias de resistência LGBT: um ensaio sobre a lógica fármaco-moralizante na profilaxia pré-exposição – PrEP. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1018-1037, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TSING, Anna. Margens Indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha**, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.



5

Liliane Repinoski Franco
Cláudia Madruga Cunha

**CARTOGRAFANDO
POÉTICAS DA DOCÊNCIA
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
- ACASOS E DEVIRES
EM SALA DE AULA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94722.5

BREVE INTRODUÇÃO

As Palavras
São como um cristal
Algumas palavras
são como um punhal, um incêndio,
Outras,
orvalho apenas.

(ANDRADE, Eugénio de. Antologia Breve, 1985)

O poema recorrido na epígrafe, na sua íntegra, faz refletir não só sobre as palavras, mas também acerca dos signos, enunciados e textos, sejam grandes ou pequenos, formais ou informais, pronunciados ou escritos, permeados de sentimentos e sentidos, que se endereçam aos destinatários e outros. Podemos considerar que a linguagem não é um sistema simples e neutro, mas complexo e parcial que merece atenção (DOSSE, 2018). Instiga-nos estar atentas a perceber as manobras epistemológicas e outras lógicas da comunicação, que fundam linguajares, que ritualizam pensamentos e procedimentos de ensinar e aprender na Educação Especial.

Desdobrando um pouco o poema, podemos dizer que as palavras organizam ideias, pensamentos, decifram e organizam sentidos de estar no mundo, traduzindo as experiências que vivenciamos ou nos acontecem. Elas dão forma aos nossos problemas de pesquisa, delineando o recorte empírico que vamos tratar e o recorte epistemológico que sobreporremos ao que vem da experiência. Participam dos conceitos das epistemologias ou das teorias que nos ajudam a compreender e a interagir com determinadas realidades, produzindo concepções e outros procedimentos hermenêuticos investigativos. Buscamos nos filósofos pós-estruturalistas, especialmente na filosofia de Gilles Deleuze (1988, 1992) e nas teorizações desenvolvidas do filósofo Félix Guattari (1992, 1997, 2011)

um suporte para uma mirada sobre as linguagens que constituem a docência especial, docência que vem sendo desenvolvida pelas professoras que atuam na área em Curitiba (PR). Porém, adentramos a teorização deleuziana distinguindo, com Guimaraes (2009), dois tipos de fundamentação conceitual ou de suporte epistêmico, que podem ser entendidos como:

[...] Duas máquinas duais: a primeira acopla as estruturas, os processos identitários, os significantes, o Simbólico, o Édipo, a filosofia da representação, o Ser, os atributos e predicados, o “não dialético”, as formas, o transcendente, o essencialismo (Platão, Aristóteles, Descartes), as substâncias, os sujeitos e objetos, o tempo de Cronos (metrificado), o pensamento-sujeito, a linguagem que designa paradas e repousos, os modelos que privilegiam nomes e adjetivos (epicurismo) e a consciência com sua síntese de unificação (o “eu”). A segunda conecta o pluralismo, o “sim dionisíaco”, as linhas de ação da diferença, a distribuição de singularidades (nem pessoal, nem individual), o princípio móvel imanente, a lógica do acontecimento, a modulação (e não a moldagem), os fluxos, a variação contínua de variáveis, o tempo indefinido de Aion, o pensamento-ação, a linguagem que exprime os movimentos e os devires (GUIMARÃES, 2009, p. 273).

Procuramos nos distanciar da primeira quando nos dispomos à linguagem poética, tentando escapar da linguagem designadora que define entre paradas e repousos, impõe representações que se colocam, nomeando e adjetivando o que se faz em nome da Educação Especial. Nesta escrita cartográfica tentamos nos esquivar de buscar uma consciência que dá suporte a um “eu”, unificador de uma realidade dual e determinista. Trazemos para o debate a possibilidade de um rastreamento das terminologias que são adotadas pelos profissionais que atuam na Educação Especial da cidade de Curitiba, em escolas ou nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado

(CMAEEs)¹⁸, quando descrevem o processo de acolhimento do estudante deficiente, que vai do diagnóstico ao encaminhamento de práticas didático-pedagógicas que atendam suas especificidades de aprendizagem.

Entendemos que um pensamento-ação e as linguagens que exprimem os movimentos e os devires, quando associados ao discurso, podem nos dar pistas de uma poética da docência em Educação Especial, especialmente quando olhamos para percursos profissionais que vêm se constituindo no Brasil desde a década de 1990 do século XX. Atentamos para os discursos expostos nos documentos que normatizam a Educação Especial em Curitiba, para o construto epistemológico que vem fundando a formação docente dos profissionais da área e, por fim, para a interpretação da própria prática – possibilidades, dificuldades, criações docentes. Propomos a cartografia por entender que esta metodologia pós-estruturalista, alinhada aos elementos e princípios elencados por Deleuze e Guattari no *Mil Platôs* (1995), nos permite visualizar uma dada realidade, entendendo-a como uma unidade múltipla (CUNHA, 2019). Sendo uma metodologia que opera com a noção de multiplicidades, traça uma estética rizomática (CUNHA, 2021) que tende a superar determinados dualismos, aclarar redes de significação em estado de obscuridade. E, claro, fugindo de ser positivista, evita regras ou procedimentos rígidos de pesquisa e pode ser entendida “[...] como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47) Organizando os percursos de uma

S U M Á R I O

18 Os CMAEEs são instituições destinadas: ...ao Atendimento Educacional Especializado de crianças/ estudantes, público-alvo da Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiências intelectual, visual, auditiva, física e múltiplas, Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/ Superdotação). Além destes, os CMAEEs prestam atendimento também para os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, como a dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que são os encontrados com mais frequência. e aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) (CURITIBA, 2020, p. 118).

pesquisa em andamento¹⁹, dispomos da metodologia cartográfica para fins de nos aproximarmos do relato de algumas experiências docentes, extraindo destas um conjunto de intensidades políticas, epistêmicas e poéticas, que se fazem transversais nos discursos e na prática profissional de alguns professores/as que atuam na Educação Especial. Buscamos desenhar um mapa ou rizoma de entradas múltiplas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ao demarcar uma pragmática que se compõe de multiplicidades e de intensidades conjuntas. Agrupamos quatro linhas sobrepostas, que resumimos a seguir. A primeira linha diz respeito ao nosso lugar de escuta, como nos colocamos em relação aos relatos (linguagens) das docentes em Educação Especial; a segunda linha, das políticas, destaca a *adequação ou resistências: entre discursos, práticas e normas*, que orientam e disciplinam a ação docente na Educação Especial; a terceira, observa *as influências teórico-metodológicas* constituídas sob a autoridade da medicina e da psicologia na pragmática que brota desta docência; e, a quarta linha, ainda em processo, delinea *as poéticas da docência em Educação Especial* – esta última demarcação pretende tratar dos acasos e devires em sala de aula, modos de criar e resistir das docências investigadas, em relação às representações que as normas e as teorias impõem.

LUGAR DE ESCUTA

Antes de desenvolver resumidamente o que se tematiza nas quatro linhas desta cartografia, nos posicionamos em relação a uma compreensão da linguagem que queremos fazer uso. Deleuze e Guattari (1992) questionam o modo como a linguagem, no decorrer do

¹⁹ Trata-se de uma pesquisa de doutoramento que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética. Encontra-se vinculada ao subgrupo de pesquisa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) intitulado “Rizoma, laboratório de pesquisa em Filosofia da Educação e Arte-educação”.

século XX, foi tomando o lugar da tradição iluminista sem romper com o âmago desta (DOSSE, 2010). Em tempos de pós-guerra e de reinvenção da vida em sociedade, a necessidade de construção de novos direitos que dessem acesso institucional a grupos historicamente excluídos exigiu maior atenção à linguagem.

Deleuze e Guattari (1992, 1997, 2011) estiveram próximos do movimento francês de pensamento chamado estruturalismo, que surgiu entre as décadas de 1940 e 1950, influenciados pelos estudos linguísticos que rondavam a Europa desde o início do século XX. Os estruturalistas buscavam na linguagem um parâmetro para compreender os sistemas de significação desenvolvidos pela sociedade. Baseados nas proposições do linguista e filósofo suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), entendiam que a língua era sistema auto-organizado, um substrato de sustentação da linguagem, que possuía regras e elementos coesos da semiologia e era, ao mesmo tempo, precursor da fala. Esta ideia de linguagem como sistema passa a ser utilizada por um grupo de pensadores de diferentes áreas (DOSSE, 2018).

Deleuze (1974, 1988) denunciou as insuficiências do estruturalismo, por entender que o movimento maquiava os limites do conhecimento, quando escondia as diferenças que se transversalizavam no interior das estruturas, diferenças que falsamente se resolviam. Esse problema indica que a segurança e a estabilidade, relativas num dado ambiente, são forçadas por um privilégio dado ao centro em detrimento das fronteiras e das margens; e, embora o estruturalismo seja aberto a mudanças na própria estrutura, quando se observa um padrão repetitivo dos signos, “o cientista estruturalista espera alcançar uma compreensão segura” (WILLIANS, 2013, p. 14). Além do mais, os estruturalistas, ao observarem padrões de comportamento repetitivos na vida cotidiana, propunham estabelecer elementos e, entre os elementos, relações que os adaptavam à ordem e ao lugar. Resumidamente, esse movimento entendia que o conhecimento de alguma realidade ou

fenômeno deve começar pela norma e, só depois da regra estabelecida, abria-se a observar as exceções e as discordâncias.

O pós-estruturalismo, conforme Peters (2000), sugere um descentramento da estrutura (romper com a estruturalidade da estrutura), uma revisão do conceito de transcendental e da soberania do sujeito. Os autores pós-estruturalistas propunham ser possível diferenciar duas compreensões de estrutura, a que foi utilizada por Claude Lévi-Strauss, que não rompe com a tradição hegeliana, quando almeja utilizá-la para alcançar a verdade ou uma “origem que escape o jogo e ordem do signo”, aspirando um novo humanismo; e outra, de inspiração nietzscheana, que busca superar o sujeito e o humanismo, quando afirma o jogo (cf. PETERS, 2000, p. 31).

A ruptura com o entendimento da linguagem como estrutura diz da exigência de se resistir às verdades e às oposições imposta pelo poder. Afinal, o pós-estruturalismo quer ir além do que está enraizado na estrutura, como inclusões e exclusões, que se forjam na e pela linguagem dos grupos majoritários (poder socioeconômico), quando busca romper com as reflexões teóricas abstratas, que só servem para aplicações de um conhecimento que se ordena na própria estrutura (no centro), reforçando a exclusão. Também entende que é preciso invalidar discursos e proposições de ordem moral, supostamente puros, que essencializam raça e gênero e condicionam experiências prévias e valores sobre arte e política, sobre verdade, direito e filosofia. Fazer uso, observar, utilizar as linguagens em oposição à linguagem, tudo isso sugere subverter a própria linguagem e as oposições que a ideia de uma referência na língua tem submetido a fala e condicionado outros modos de expressão. Incomodava Deleuze que

[...] o estruturalismo continua[sse] prisioneiro das categorias de identidade e de oposição, e não [fosse] capaz de colocar bons problemas. Assim, a linguística que é a ciência-piloto do paradigma estruturalista, na sua componente Saussure-Jakobson que transformou em modelo heurístico as regras da fonologia

em seus aspectos estruturais, se fecha em suas lógicas binárias e privilegia os termos negativos, “assimilando as relações diferenciais entre fonemas a relações de oposição” (DELEUZE, 1988 *apud* DOSSE, 2010, p. 191).

Dosse (2010) destacou que, na visão de Deleuze, o estruturalismo mutila a positividade potencial da diferença quando ressalta as relações de oposição, o que se refere à lógica binária na qual os dualismos perpetuam a diferenciação de um em relação ao outro: o branco e o negro, o homem e a mulher, o pobre e o rico, o inteligente e o não inteligente, o deficiente e o não deficiente. Estas oposições reforçam e legitimam formas linguísticas aprisionadoras, deslocando o negativo que, tendenciosamente, é colocado em desvantagem – mantendo-se na subjetividade dos discursos a relação de poder entre estes pares. Daí a necessidade de se constituir uma escuta poética que fuja às representações que aprisionam e reduzem a Educação Especial ao diagnóstico e a técnicas de adequação.

ADEQUAÇÃO OU RESISTÊNCIAS: ENTRE DISCURSOS, PRÁTICAS E NORMAS

Os profissionais da Educação Especial, nos processos de formação inicial e continuada, são aproximados ao universo das pessoas com deficiência, instruídos a identificar as diferentes possibilidades de aprender de cada estudante especial, o que envolve realizar um diagnóstico e, a partir dele, encaminhar à assistência e ao aprendizado deste grupo que passa a ter direito à educação, conforme a Constituinte de 1998. A Lei de Diretrizes Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterou significativamente o cenário da formação profissional na área nas últimas três décadas. Não exatamente que a Educação Especial tenha começado a partir da

Constituinte, aqui no Brasil. Desde a colônia, período que vai de “1854 a 1956, as iniciativas isoladas, tanto oficiais quanto particulares, apontam que os estabelecimentos educacionais nasciam a partir de uma concepção classificatória, em um processo que pode ser caracterizado como uma institucionalização das deficiências” (SILVA, 2016, p. 70).

É possível dizer há um longo processo histórico por detrás das políticas, que passam a dar atenção ao estudante deficiente como sujeito de direitos. Costuma-se reproduzir a narrativa de que na Idade Média as pessoas com diferenças psíquicas e físicas eram excluídas da vida social, isoladas e até descartadas. Os discursos religiosos da época estigmatizavam o indivíduo deficiente e o associavam ao demônio e a seres sobrenaturais (PAN, 2008). Na modernidade, o deficiente, sem possuir as condições exigidas para a eficiência no mundo do trabalho, não tem acesso às diferentes dimensões da globalização, passando a sofrer uma exclusão, motivada pela lógica do capital (SANTOS, 2008). Nesse período os avanços na medicina corroboram com a elucidação de inúmeras patologias, que produzem novos discursos para a área. De um lado, as concepções inatistas colocavam as pessoas com deficiências como aceitáveis; de outro, a associação à loucura desde que nasciam impossibilitava a aceitação social da deficiência e adiavam os investimentos em tornar o indivíduo cidadão (PAN, 2008).

A compreensão da deficiência na dimensão social passa por diversos períodos históricos, no Brasil, nos quais os aspectos econômicos e os da produção ideal capitalista atingem as políticas que se fazem no século XIX. As primeiras iniciativas de educação para o público com deficiência surgiram no país em 1854, quando D. Pedro II passou a apoiar a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁰, no Rio de Janeiro, e a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, na mesma cidade, no ano de 1857. Mas é no século

20 Em 1890/1891 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos passa a se chamar Instituto Nacional de Cegos e, posteriormente, Instituto Benjamin Constant (IBC), como atualmente ainda é nomeado.

XX que se forjam as políticas que refletem o processo de ensino das pessoas com deficiência, ainda sob influência principalmente da medicina e da psicologia (MAZOTTA, 1996).

Tais políticas são influenciadas por estudos da medicina e da psicologia, como exemplo: Maria Montessori (1870-1952), médica italiana que inicia estudos voltados às crianças com deficiência, promovendo a proposta de desenvolvimento e aprendizagem para crianças diagnosticadas com “idiotia”; Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora russa, radicada no Brasil em 1929, que criou a Sociedade Pestalozzi (1932), e, como educadora, chamou a atenção para a relação entre condição sociocultural e análise psicossocial no atendimento educativo.

Será na década de 1980, que políticas majoritárias, surgidas pelos esforços dos movimentos sociais, irão reverberar na Constituição Federal de 1988. A Carta Constitucional, ao impor a demanda de educar a todos, forja organizar as bases epistemológicas, nomear as técnicas de diagnóstico, listar as formas de adaptação de ensino e aprendizagem, enfim, instala o mapa estrutural que povoa a subjetividade dos profissionais da Educação Especial. Na sequência, na década de 1990, há uma transição de concepção que abandona a ideia de integração e assume a perspectiva inclusiva. Essa mudança foi inspirada por três conferências mundiais: a de Jomtien (Finlândia), em 1990, a de Salamanca (Espanha), em 1994, e a da Guatemala (América Central), em 1999.

Na virada do século XX para o XXI, os inúmeros decretos e resoluções que se seguiram trouxeram uma linguagem técnica mais cuidadosa no uso das palavras, exigindo do profissional o domínio de terminologias, bem como adaptações nas práticas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), junto com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência /Organização das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Decreto

nº 6.949/2009, solicitam nos campos locais o ajustamento dos discursos para adequar as novas demandas linguísticas. No artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº13.146, expedida em 06 julho de 2015, vimos ampliada a concepção de deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

A linguagem jurídica passa a prever diversas formas de deficiência e como esta pode ser manifestada, evidenciando algumas situações que sugerem que a pessoa com deficiência, sujeito de direitos, convive com barreiras e limitações na participação social, necessitando de condições específicas, portanto, diferenciadas, para ter acesso ao que a maioria das pessoas sem deficiência tem.

Nos aproximando mais do presente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) propôs universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, e a Lei nº 13.156/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (cf. Estatuto da Pessoa com Deficiência) – reforçou a necessidade de se assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por parte da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e sua cidadania. Nos enunciados das políticas vai se forjando uma imagem docente que o desafia a ser criador de práticas e de linguagens que, ora se adequam às normas, valores e concepções que estruturam as instituições, ora buscam outros entendimentos que poetizam as práticas educativas em Educação Especial.

INFLUÊNCIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como ilustração, a formação continuada de professores que se faz na rede municipal de Curitiba acessa a renovação das legislações que recentemente contemplaram o público de estudantes que apresenta altas habilidades ou superdotação, nomeados anteriormente na LDB de 1996 como precoces e, também, lembrados ainda hoje como superdotados. Os professores que trabalham nos CMAEEs, em geral graduados em pedagogia ou psicopedagogia e com especialização na área de Educação Especial, participam de atualizações profissionais constantes, nas quais aprendem a se adaptar a novos modos de nominar, a nomenclaturas e definições que, vindas da medicina, têm como fim classificar por via do diagnóstico – código ou subcódigo – seus estudantes.

Listamos a seguir parte do vocabulário, recentemente adequado:

Classificação por código:

- Prodígio ou nerd, estudante deficiente considerado alguém próximo à perfeição ou à condição de superioridade cognitiva por sua genialidade, dentre outros termos;
- Deficiência física ou comprometimento neurológico definem pessoas afetadas em sua mobilidade, que fazem uso de cadeira de rodas, de muletas e de outros recursos que dão apoio aos movimentos e à mobilidade. No passado, essa condição os ligava a expressões depreciativas (aleijado, defeituoso, amputado etc.), à falta ou à falha no funcionamento do corpo.

Classificação por código e subcódigo:

- Paralisia cerebral (PC), associada à paraplegia, tetraplegia, triplegia, hemiplegia, que são específicas da medicina e relacionam-se à sua condição física;
- Os sindrômicos ou as pessoas com síndrome de Down (com a trissomia 21) passaram a ser diferenciados pelas suas características físicas;
- Pessoas com transtorno do espectro autista, chamadas de TEA, são as que possuem diferentes graus de Deficiência Intelectual (DI).

É preciso considerar, no entanto, que esses termos ou codificações na educação são insuficientes uma vez que, genericamente, não revelam a verdadeira condição de vida, social e de aprendizagem do sujeito com deficiência e nem tampouco as suas potencialidades. Com relação à pessoa hoje nomeada com deficiência intelectual, ela já foi referida como idiotia (nomenclatura derivada de idiota e de idiotismo), conforme lembramos anteriormente, além de deficiente mental ou com retardo mental, este último termo validado pelos códigos médicos que aderiram à nova terminologia entre 2004 e 2006, a partir de movimentos mundiais, como a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 06 de outubro de 2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), e a Convenção Internacional de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência – OMS de agosto de 2006.

Na deficiência sensorial, que envolve questões visuais, o termo pessoa com baixa visão corresponde à terminologia anterior: visão subnormal. Pessoa cega, com cegueira, com deficiência visual ou cego(a) são formas aceitáveis na atualidade para se referir àqueles que anteriormente eram tratados nos documentos normativos como portadores(as) de deficiência visual ou erroneamente como ceguinhos(as). As pessoas com deficiência auditiva, perdas auditivas ou surdas

historicamente foram estigmatizadas por termos em desuso: surdinho, surdo-mudo(a), sem considerar que a ausência de oralidade/fala não corresponde à condição de mudez. Interessa lembrar que o público com surdez tem se comunicado por meio da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou tem utilizado a fala, caso oralizado(a).

O transtorno do espectro autista, termo da medicina atualizado recentemente, transitou tanto nas palavras como na sua compreensão. Até pouco tempo era nomeado nas normativas de educação e nos códigos médicos como transtorno global do desenvolvimento que incluía, além do espectro autista, outros quadros e síndromes (psicoses infantis, Síndrome de Asperger, Síndrome de Kanner e Síndrome de Rett). Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM5), em 2013, este grupo passou a compor o transtorno do espectro autista, simplificado com a sigla TEA. Esta codificação em três letras remete a generalizações, pois no contexto educativo são percebidas inúmeras diferenças nas características daqueles que são diagnosticados com este mesmo código.

Em se tratando ainda dos nomes e termos relacionados ao transtorno do espectro autista, outras nomenclaturas, validadas por pais, terapeutas, educadores e pela medicina, são utilizadas em estudos recentes que caracterizam a diferenciação de quem tem ou não o espectro autista. Assim, é recorrente o uso da terminologia neurotípico, para se referir às pessoas que não estão no espectro, e neuroatípico ou neurodiverso, para aqueles que se enquadram nos critérios de diagnóstico.

Esta dicotomia neurotípico/neuroatípico, assim como normalidade/anormalidade, remete ao binarismo que transporta nas palavras a ideia de diferenciação e de oposição, rigidez que nos extremos linguísticos faz o enquadramento: ser isto ou aquilo. Neste sentido, a formação docente, ao acompanhar as tendências teóricas, corre o risco de engessar o profissional que tenta se adequar, mas, de forma subjetiva, pode ser levado a reduzir as perspectivas de aprendizagem do aprendente.

A prática do diagnóstico tende a se realizar fazendo uso de classificações universais, que reproduzem representações na forma de nomear o outro refletido. Orru (2017) lembra que a palavra (no diagnóstico) tem um sentido determinado e limitado, portanto é finita em seu entendimento, para a autora:

O diagnóstico tem como sua essência a repetição; repete sempre o que conceitua ser anormal. Como instrumento de lei do biopoder, ele perpetua a repetição do que diz ser universal. Contudo, na repetição está a diferença das singularidades em seres que são nominados como idênticos, mas que não são. Aqui, pois, está a diferença da diferença (ORRU, 2017, p. 33).

Observando os efeitos de uma linguagem (códigos e subcódigos) prévia à construção de diagnósticos que selecionam e encaminham as práticas em Educação Especial, dizemos, com Pan (2008), que passamos a identificar discursos baseados em critérios de homogeneidade de identidades, que tomam parâmetros para estabelecer estereótipos das deficiências e fazem uso de uma ideia de normalidade para definir o contrário, a deficiência ou a anomalia. Tal identificação se dá a partir de características rígidas, vistas como determinantes, que mantêm as singularidades dos discursos e das práticas mais próximas ao sentido pedagógico do educar em desvantagem, por seu (des)ajuste com os seus pares sem deficiência.

Dessa forma, percebemos o efeito da associação dos diagnósticos à medicina e a validação da psicomетria vinda da psicologia na tendência de uma formação de professores voltada, epistemologicamente, para o estudo da mensuração da inteligência a partir de aprendizagens adquiridas com base nos procedimentos estatísticos. Tal efeito acompanha os sistemas de ensino, uma vez que são influenciados, a partir de denominações e codificações, a organizar e a definir as formas de ingresso, bem como os critérios para direcionar o estudante a um processo educativo especializado, sem dar muita atenção às práticas pedagógicas que se criam e se adaptam a este contexto subjetivo, vindo das políticas e dos planos especulativos (medicina e psicologia) que fundam teorias na área.

POÉTICAS DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Segundo Corazza (1995), desde a segunda década do século XX, a pedagogia, subsidiada por estudos da psicologia e da medicina, foi criando novos discursos e com eles instituindo comportamentos e regras esperados para a infância. São tempos em que se impõe definir a infância, separar a criança normal das anormais, classificá-la e nomeá-la, forjando uma espécie de enquadramento cultural com parâmetros que visam adaptar os aprendentes diante da padronização da normalidade, o que repercutiu no avanço das teorias, discursos e técnicas voltados à Educação Especial. A infância ressignificada (re)define a função social da escola, contribui para a aculturação da infância, quando torna obrigatória a escolaridade, na intenção de moralizar a classe operária (in-produtiva), difundindo as ideias discursivas de (in)capacidade, delinquência, (a) normalidade, (in)adaptação. Corazza (1995) estabelece relações deste cenário com a constituição da “anormalidade” escolar:

Nessa escola – tornada pública e obrigatória – passa então a ser produzida a conceptualização de “infância anormal” muito ligada à da “infância delinquente”. Começava a ser constituído o diagnóstico da “anormalidade” que via de regra não era atribuída aos possíveis desajustes provocados pela própria instituição escolar, mas delegado a má natureza das/os alunas/os. Os/as escolares conflitivos/as ou atrasados/as (quer dizer, inadaptados), são submetidos a observação e a medidas convertendo-se, ao mesmo tempo, em sujeitos e objetos que tornam possível os testes mentais (CORAZZA, 1995, p. 28).

Assim, consideramos que as identificações que foram se construindo em torno de um discurso sobre a infância, cientificista e jurídico, reverberaram na construção de uma narrativa sobre a educação voltada ao público-alvo da Educação Especial, produzindo um falar sobre

(profissional) que não necessariamente se faz com o estudante. No discurso de alguns educadores é mantida a distância produzida pelas representações subjetivas, por meio de generalizações que desconsideram as singularidades, como, por exemplo, “[...] as pessoas com deficiência intelectual não aprendem ou aprendem pouco, o deficiente físico não anda, o cego convive com a escuridão e o surdo no seu silêncio [...]”. São falas e pensamentos que refletem, de forma restritiva, concepções e identificações a serem superadas, uma vez que generalizam as condições dos estudantes com deficiência, mascaram a realidade de seu meio e limitam sua condição de aprendizagem (FRANCO, 2015, p.77).

Em pesquisa anterior²¹, conseguimos identificar nos discursos das profissionais entrevistadas vazios e dúvidas do que fazer diante deste indivíduo que, tendo um diagnóstico que o nomeia e o identifica, exige uma direção pedagógica e orientação didática, e muitas vezes fazem isso num caminhar no deserto e na solidão.

Eu acho que na Educação Especial a gente é muito solitária, né? Tanto o professor quanto o pedagogo, ele é muito solitário, então você tem que estar sempre em busca, se aperfeiçoando, fazendo cursos e pesquisando porque eu acho que é um trabalho muito solitário (S.M.B. – Pedagoga – CMAEE Cajuru).

Observando a fala da entrevistada refletimos que, para sair desse deserto, o docente precisa ousar e inventar um conhecimento que falta, escrever sobre suas práticas para promover atualizações nos discursos, dando potência a outras possibilidades e encaminhamentos, como linhas de fuga para essa solidão (FRANCO, 2015, p.108).

Corazza (2013) escreveu sobre a didática artística da tradução, nomeando-a de DidáticaArtista, enquanto atos de criação pedagógica que atualizam o currículo. São processos vividos pelos docentes de Educação Especial que escapam das maneiras for-

21 Trata-se de uma dissertação de mestrado realizada entre os anos de 2013 e 2015 (cf. FRANCO, 2015).

mais de ensinar. Nas palavras da autora, que enaltece este tipo de experiência e de constante inovação:

A principal matéria da DidáticaArtista é a vida mesma, promovida por encontros com formas de conteúdo e de expressão do mundo histórico, filosófico, geográfico, científico, artístico e linguístico. Ao mesmo tempo em que se apropria dessas formas, desafia as línguas que as produziram, liberando-as dos meios que as articularam. Conserva, no entanto, traços dos elementos originais, transformando-os e agenciando-os de maneiras inusitadas. O seu realismo não se reduz, assim, à mimese do real; desde que busca, aí, o outro misterioso da realidade, que possibilita a existência didática criadora (CORAZZA, 2013, p.187).

Outra profissional entrevistada alerta sobre a necessidade de ultrapassar as certezas dos discursos e garantir práticas diferenciadas (cf. FRANCO, 2015).

Em Pedagogia, quando você [es]tá estudando, você aprende a lidar com o todo, você aprende metodologia, didática, pra [es]tar atingindo determinados objetivos naquele conteúdo, daí quando aparece uma criança que requer uma atenção diferenciada, por ser especial ou ter alguma necessidade, aí você tem que correr atrás mesmo (M.L.S.P. – Escola Municipal E.C. – Boa Vista).

Quando a prática encontra eco em uma formação contínua que a norteia, o profissional acha suporte para o seu fazer pedagógico. Quando é dado valor à criação de rotinas de um fazer docente, há esperança de outras práticas possíveis. Na resistência à repetição do mesmo, o professor assume discursos outros ou menores que se associam à didática criativa, uma composição que agrega na cartografia da Educação Especial a poética do fazer e de afetar àqueles que desejam um mundo mais inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Optando por uma concepção de linguagem na perspectiva pós-estruturalista, esta pesquisa cartográfica se desenvolve na busca por dar atenção às práticas dos profissionais que atuam na Educação Especial nos Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializado (CMAEEs) de Curitiba (PR), reconhecendo que, por um lado, o grupo é influenciado por um linguagem estrutural e majoritária, vinda dos documentos que normatizam a Educação Especial e dos discursos médicos e psicologistas que participam da composição epistemológica da área; e, por outro lado, no dia a dia, tais profissionais concebem processos educativos para sujeitos que estão sempre à margem. Interessa-nos acessar as outras linguagens que se forjam nessas ações pedagógicas, atribuem um valor relativo à cognição quando lecionam conteúdos inespecíficos ou voltados às necessidades de cada sujeito deficiente e aprendente.

Embora o começo de uma aprendizagem especial se faça pela identificação das síndromes e deficiências do estudante, pelo diagnóstico, essa reconhecimento, ou reconhecença²², não garante o êxito no processo, uma vez que a rotulação traz mais limites do que faz avançar as possibilidades de ensino-aprendizagem. Gostamos de pensar que nas rotinas das profissionais que atuam em Educação Especial a linguagem que utilizam com o educando não o reduza à deficiência que ele porta, mas se dirija à pessoa que ele individualmente representa. Pois o estudante deficiente não se reduz ao diagnóstico que o identifica, uma vez que ele é o mundo que traz com ele para a sala de aula. Entendemos que, conforme disse Deleuze e Parnet (1998), é preciso falar com o mundo, com as pessoas e com as multiplicidades que elas representam.

22 Grifos nossos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM – V). Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, E. de. **Antologia Breve**. Porto: Limiar, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, set. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146/2015. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CORAZZA, S. M. **Poder-saber e ética na escola**. Ijuí: Unijuí, 1995.

CORAZZA, S. M. Didática-artista da tradução: transcrições. **Mutatis Mutandis**, v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-DidaticaartistaDaTraducao-5012600.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2022.

COSTA, L. B. da; AMORIM, A. S. L. Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 3, dez. 2019. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8045>. Acesso em: 19 fev. 2022.

CUNHA, C. M. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p934-959>.

CUNHA, C. M. Rizoma e pós-estruturalismo: três apontamentos para possíveis usos na pesquisa em educação. **Quaestio**, Sorocaba, v. 23, n. 1, p.

55-81, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/4071/4288>. Acesso 30 de fev. 2022.

CURITIBA, **Diretrizes da inclusão e da educação especial de Curitiba: diálogos com a BNCC**. Secretaria Municipal de Educação: Curitiba, 20220. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/4/pdf/00293461.pdf>. Acesso em: 08 mar.2022.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Tradução: Jorge Márcio Pereira de Andrade. Montreal, Canadá: OPS/OMS, 06 de outubro de 2004. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/declaracao_montreal.pdf. Acesso em: 19 fev. 2022.

Deleuze, G. *Lógica do sentido*. Tradução: L. R. S. Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de A. Guerra Neto e C. P. Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DOSSE, F. *Gilles Deleuze e Felix Guattari: biografia cruzada*. Tradução de F. Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. Vol. I. O campo de signo 1945-1966. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Unesp, 2018.

FRANCO, L. R. **Cartografia das potências e das potencialidades em educação especial: um diálogo entre as políticas e as práticas**. 2015. 151p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GUIMARÃES, R. Desterritorializações epistemológicas e o “Plano de Imanência” em Gilles Deleuze. **Cerrados** (UnB), v. 27, p. 273-288, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/cerrados>. Acesso 30 fev.2022LAPOUJA-DE, D. **Deleuze e os movimentos aberrantes**. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015. Acesso em: 27 de fev. 2022.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ORRU, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAN, M. A. G. de S. **O direito à diferença: Uma Reflexão Sobre a Deficiência Intelectual e Educação Inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução Tomaz. T. da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.2000.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como método para as Ciências Humanas e Social. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782013000100004&script=sci_abstract. Acesso em: 05 jun. 2021.

SANTOS, M. P. DOS; PAULINO, M.P. (org). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. In SANTOS, J. M. F. dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, K. C. B. da, **O discurso médico-psicológico na configuração do campo da Educação Especial**. Universidade Metodista de São Paulo, UMESP. Revista Eletrônica da Educação, vol 10, nº 1: São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1198/466>. Acesso em: 08 mar. 2022.

WILLIAMS, J. **Pós-estruturalismo**. Tradução: Caio Luidivik. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

6

Gonzalo S. Aguirre

**ILUSTRACIÓN
ESTRATOPÉDICA Y
EPISTEME JURISPRUDENCIARIA :
manifiesto pedagógico-
metodológico**

INTRODUCCIÓN

Presentamos aquí una interpretación estratopédica de la Ilustración, inspirada en los trabajos de Gilbert Simondon. Esta interpretación conlleva tanto una actitud, como una pedagogía y un método. Es por ello que procuramos presentar la correspondencia entre esta interpretación y una episteme jurisprudenciaría que recupere a la jurisprudencia tanto del ámbito del proceso jurídico como del proceso literario: del primero recuperaríamos la capacidad afecto-emotiva para la resolución de conflictos (fallar y zanjar) y del segundo la capacidad afecto-emotiva para orientar la acción. Si el proceso jurídico juzga zanjando conflictos y el proceso literario juzga dando sentido, ambos operando sobre un fondo epistémico de carácter académico-estadístico, proponemos una *episteme*, y también una *techné*, que recupera el juicio de esos dos procesos que lo monopolizan, transvalarándo lo jurisprudenciaríamente.

LA LITERATURA, LOS DIOSES Y LATINOAMÉRICA

¿Y dónde está el maricón de Apolo? Apolo está enfermo, grave (BOLAÑO, 2003, p.143).

En *La literatura y los dioses*, el libro que recoge las conferencias que dictara en la Universidad de Oxford en el año 2000, Roberto Calasso (2002) indica una época de Literatura Absoluta. Esa época, iniciada en 1799, habrá finalizado en 1923 con la muerte de Rainer María Rilke. Más allá de ese punto quizás sólo cuente Franz Kafka. Pero sabemos que en Latinoamérica ha crecido *una literatura absoluta otra*, de la cual quizás sea Guillermo Hudson su precursor. Ciertamente Hudson escribió en inglés, pero no por ello Ezequiel Martínez Estrada (2001) dejó

de considerarlo un escritor argentino y latinoamericano clave²³. Lo que aquí cabría proponer es que la literatura absoluta latinoamericana nació con Hudson y terminó con Roberto Bolaño, hace tan poco aún, pero ya hace tanto. Al respecto, no deja de resultar significativo que la casa editorial italiana Adelphi, dirigida justamente por Roberto Calasso, cuente entre sus no muchos escritores latinoamericanos publicados, tanto a Guillermo Hudson como a Roberto Bolaño. Mientras redescubrimos la fuerza literaria de mucha escritura “bloqueada” o “tapada” por el europeo “boom latinoamericano”, corresponde ir rumiando este enigmático comienzo de Roberto Calasso (2002) a sus mencionadas conferencias, aunque más no sea por conjurar el final de aquello que por tierras latinoamericanas aún subsiste, persiste y resiste:

Los dioses son huéspedes huidizos de la literatura. La atraviesan con la estela de sus nombres. Pero, con frecuencia, también la abandonan. Cada vez que el escritor apunta una palabra debe reconquistarlos. La mercurialidad, anuncio de los dioses, es también la señal de su carácter evanescente. Las cosas fueron distintas mientras existió una liturgia. Aquel engarce de gestos y palabras, aquel uso excluyente de ciertos materiales: todo eso placía a los dioses, mientras los hombres quisieron dirigirse a ellos. Después sólo quedaron, como banderines ondeantes en un campamento abandonado, aquellas historias de los dioses que era el sobrentendido de cada gesto. Desarraigados de su suelo y expuestos a la cruda luz de la vibración de la palabra, podían llegar a parecer impúdicos y vanos. Todo acabó en historia de la literatura (CALASSO, 2002, p. 11).

Nos gustaría creer que algo de esa liturgia que menciona Calasso, persiste en Latinoamérica. Una suerte de prosa del pensamiento que insiste a través de la historia de la literatura y de los gestos de otras prácticas comunitarias.

sumario

23 “Si alguna vez llegáramos a tener una literatura propia [...] Hudson habrá de ser visto como la brújula que nos ha indicado el camino a seguir” (ESTRADA, 2001).

ESTILO Y ESTELA DE LA ESCRITURA

[...] una valentía rara, como un pozo de piedra en medio de un paisaje lacustre, una valentía semejante a un torbellino y a un espejo (BOLAÑO, 2011, p. 25)

No hay discurso puro ni discurso impuro. Acabar con el discurso puro es acabar con todo discurso. Pero tampoco parece posible generar una prosa totalmente impura, sin resabios de purezas discursivo-académicas. Tal vez se trate de darle una chance a la persuasión que insiste y persiste aún en pleno discurso científico archi-homologado: ¿qué puede oírse en una noción como *genoma*? ¿De dónde procede ese influjo jurídico-lingüístico en la noción de *código genético*? Ciertamente se trata de resolver un enigma, pero queda siempre la cuestión de determinar cuál de todos los enigmas allí presentes es el que necesitamos resolver. Hay quien se dedica a descifrar el código genético. Hay quien se dedica a descifrar la cifra misma expresada en “código genético”²⁴.

Escribir a la luz del día. Con ritmo geológico. Tratando de acallar al “*ratón Disney*” que insiste en dictarnos su consabida copla, ahora remixada: el viejo sujeto “yo” transformado en circunstancial “para mí”. Conjurar al yo-sujeto y a ese yo-sampler que viaja en cada “para mí”. Que ya no tengamos opiniones ni pareceres ni acuerdos ni desacuerdos. Escribir por el medio, en diagonal, oblicuamente. Escribir dejando una estela difícil de seguir, pero que percute en la sensación de que “por aquí ha pasado algo”. Pero entonces: ¿qué ha pasado? Esa es la única cuestión importante: “se ha sentido un obstáculo”. Sin enigma no hay gesto. Sin gesto no hay – aquello que necesariamente se sustituye con esa seguridad ciega que no deja de atemorizarnos por las noches.

24 Un gesto en ese sentido es llevado adelante desde 2015 por la investigación del cientista social Pablo Rodríguez en el Laboratorio de Fisiología de Proteínas dirigido por Diego Ferreiro e Ignacio Sánchez en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

MANIFIESTO JURISPRUDENTE

No propugnamos el enciclopedismo operacional que procede por esquemas metrológicos.

No propugnamos la cita que reúne dos estados de cosas o dos ideas a partir de una coincidencia contingente. No confiamos en el *match*.

No confiamos en los esquemas operativos separados del trance de su ocurrencia.

Pero aún siendo esquemas metrológicos, podríamos amarlos si pudiéramos participar del trance de su ocurrencia.

Por eso lo primero es atender a una emergencia, a algo que emerge y nos llama la atención. Una palabra que se repite que repercute: una emergencia lingüístico-discursiva (como para Foucault, en su momento, locura, clínica o sexualidad -2015, 2018, 2003-).

Las emergencias discursivas no son temas, son más bien motivos. Buscan sus correspondencias, sus resonadores, no su explicación ni su “estado de conocimiento”.

Hay que atender geológicamente a estas emergencias discursivas: más una geología que una arqueología del saber, más una geología que una genealogía de la moral (FOUCAULT, 1998). Saber implica hábitos y, por ello, desconfiamos de la enciclopedia rápida, *wiki*, por más procedimientos de homogeneización que utilice. Más bien nos interesan esos procedimientos, su lento proceder, su lenta emergencia a la cual nos hemos habituado.

No llevamos prisa.

Lo primero que hacemos al abrir un libro es rastrear el año de la edición, las condiciones simbólicas de la casa editorial que lo publica.

De la autoría nos interesan las condiciones políticas de su configuración, el problema que magnetizaba la escritura.

No queremos entender a una autora. Queremos saber si nos corresponde participar de las condiciones magnéticas de su problema.

Nadie investiga sobre un tema. Todo tema ya está investigado de antemano por el sentido común y el buen sentido. Hay que perder un poco el sentido para investigar, hay que dejarse llevar por un motivo tanteando un arma, un diapasón. Porque queremos retornar, queremos compartir los encuentros que habremos podido tener durante la investigación.

El formato académico es como cualquier otro formato. Una ocasión para compartir. Pero si un formato pierde el contacto con esta ocasión entonces se vuelve insulso y machacón. Deja entonces de interesarnos. Pero no le tememos. Porque siempre podemos habitarlo con la potencia de la investigación salvaje.

Sabemos citar en el formato académico, aún cuando sabemos que toda cita es más bien una cita amorosa. Pero el amor no es una coincidencia. Es una atracción necesaria. No investigamos por gusto ni por conveniencia. Investigamos por necesidad.

Vamos coqueteando con la obsesión. Vamos con prudencia. Mirando por el retrovisor. La tarea investigadora conlleva sus peligros. Los temas no son peligrosos. Los ritornelos sí. Conllevan un gradiente de desestratificación. Por eso cuidamos de llevar siempre con nosotros un motivo, un amuleto, un diapasón. Algo que señala una vuelta, un retorno, algo que nos relanza.

Nuestro enciclopedismo es estratopédico, ultralento. Nos animamos con los estratos. No queremos descubrir nada, queremos participar de aquello que ya sabíamos. Los esquemas metrológicos son

zonas de paso siempre y cuando no estén atravesados por un enciclopedismo operativo-metrológico.

Somos orfebres de la investigación. No subrayamos ideas principales. Extraemos pepitas conceptuales y confeccionamos alguna otra pieza conceptual para compartir: moneda viviente y pepita-filón.

Somos las metalúrgicas. Vamos horadando los estratos del saber.

La partición catastral del terreno académico entre aéreas como Literatura, Filosofía, Derecho, Biología, etc... olvida el subsuelo del que procede, allí donde se combinan las vetas y es difícil distinguir a qué terreno pertenece una pepita-filón. Porque una cosa es el punto de acceso y otra el *pathos* recorrido, los meandros del horadar.

Vamos siempre en multitud. Se investiga en soledad, es cierto, pero esta nunca debiera separarse del trance de su ocurrencia comunitaria. La soledad no puede andar sola. Decía María Zambrano en *Persona y Democracia* (2019, p.35): "Allá, en el fondo último de nuestra soledad, reside como un punto, algo simple, pero solidario con todo el resto, y desde ese mismo lugar nunca nos sentimos enteramente solos".

Porque, además, muchas veces los diapasones fallan y entonces ¿cómo sabríamos volver? ¿Cómo sabríamos atender a quienes andan con actitud estratopédica? Conocer también implica reconocernos.

No examinamos ni enseñamos. Somos profes. Profesamos. Creamos exámenes que, a la vez, son *tests* estratopédicos. Cada *test* detecta el componente estratopédico de cada quien. Cuando alguien sólo tiene interés en aprobar no conecta con el *test* y este permanece en su condición de examen. Detectar el *test* activa el testeostratopédico y desactiva el examen. Así si bien el examen no se le niega a nadie, por tratarse de una conquista social irrenunciable, este *tests* e presenta como un don, y forma parte de la lucha diaria por hacer valer las eventuales conquistas sociales.

No nos interesan los casos como componentes de una hilación previa, como datos aislados que zanja la duda entre dos caminos a seguir. Si conocer es un hábito, el acto de conocimiento es una jurisprudencia, pues conlleva una prudencia con la ley, con aquello que se va repitiendo en nuestras repeticiones.

Intentamos que la jurisprudencia no quede manos de los jueces, de quienes juzgan. Y asumimos que la Literatura constituye el moderno espacio del Juicio, heredado luego por el Cine y por las Series de plataforma digital.

La jurisprudencia no juzga ni zanja, aunque pueda ponerse al servicio del juicio literario o del zanjado jurídico. Proceso literario y proceso jurídico se suplementan. El primero juzga aquello que el segundo ha zanjado o resuelto (a través del fallo de una sentencia). El juicio de la resolución jurídica opera según esquemas formales metrológicos que, a su vez, precisa de un juicio de finalidad que dé sentido afecto-
-emotivo a cada resolución. Ese juicio es el que provee la Literatura. En este marco, el proceso académico puede entenderse como una rama del proceso jurídico, y la escritura académica como un género literario.

No hay prudencia sin jurisprudencia.

No hay *paideia* sin lentitud ultrajurídica, ni pedagogía sin ejercicios de turbación²⁵.

sumario

25 Ver: SIMONA, Gustavo: "La turbación", 2008. En: http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/la_turbacion_simona.pdf. Último acceso marzo 2022. También resulta relevante al respecto, la tarea que investigadora y pedagógica del Ateliê de Educação Potencial (Atedpo): <https://www.ufrgs.br/atedpo/>. Último ingreso marzo 2022.

LA ENCICLOPEDIA SEGÚN SIMONDON: ATENDER POR ESTRATOS Y NO POR ESQUEMAS

La idea clave que impulsa al movimiento ilustrado sería la siguiente: de todo puede extraerse un esquema operativo. Y, concomitantemente, todo esquema operativo es ilustrable, divulgable, publicable. Tenemos, entonces, un primer hito: el esquema operativo, la capacidad de extraer pasos constitutivos constantes de cualquier operación: fabricación de zapatos, comportamiento de las hormigas, de los vientos, etc. Cada esquema operativo es mojón de instrucción y permite a quienes sean instruidos por ese esquema, participar de la consecución de ese comportamiento. Para aprender una operación determinada, no hace falta participar esotéricamente de la misma: ser aprendiz de zapatero o conocedor del comportamiento de las hormigas o baqueano de los vientos. El esquema operativo exoteriza esa participación y la hace fácilmente divulgable e incorporable y transportable. Ahora bien, Simondon (2018) detecta aquí un “peligro”, una “tentación”. Separado del trance de su ocurrencia, un esquema operativo automatiza la operación creadora y la despoja de su componente de invención²⁶, definitorio de la continuidad del proceso de individuación. Por lo que el problema de la Ilustración no estará centrado en la mayor o menor (instrucción universal o restringida) de la divulgación de los diversos y crecientes esquemas operatorios, si no su separación del trance de su ocurrencia. En definitiva, se trata de mantener a cada esquema en relación a su procedencia. Separado de la misma, queda disponible para procesos de homogenización y homologación crecientes: esquemas operatorios normalizados que dan lugar a la Instrucción Normal. Doble separación de la invención:

26 “La enciclopedia reproduce esquemas, es decir, figuraciones gráficas que develan la manera en que está hecho un objeto, y la manera en que funciona o en la que se utiliza si es herramienta o máquina: el esquema es el símbolo de una operación.” “El acto mismo de pensar recibe un nuevo esquematismo.” “La imprenta es la reproducción de la escritura, símbolo escrito del lenguaje oral. Pero es sobre todo la multiplicación del esquema y del grabado” (SIMONDON, 2018, p. 114, 121 y 122).

primero el esquema de la relación de invención de la operación esquematizada, segundo la propia invención del esquema separada de su relación inventiva. Como si los esquemas operatorios no fueran ellos mismos una invención, como si hubieran existido desde siempre, como si no pudieran producirse de diferente manera.

Esta separación de la relación diferencial, la pérdida de atención al, y participación del excedente inventivo y germinal (al *arkhé*²⁷), constituiría la primera tentación del enciclopedismo y, como tal, la posible ruina del movimiento ilustrado. Si la Razón produce monstruos, si el Iluminismo ha dado lugar a procesos oscuros, no sería específicamente por tratarse de una Razón instrumental-operativa, si no por haber perdido noción de su procedencia: los esquemas operativos y su metrologización²⁸, al igual que el Hombre, son un invento reciente²⁹. Y nada más. Con esta simple noción temporal tendría lugar una “conciencia histórica” capaz de concebirse como parte de un compuesto de movimientos de estratos en trance de consistencia: planómeno³⁰.

Ahora bien, no sólo el esquema operativo es una invención. También lo es su normalización metrológica, su uniformización a partir del trabajo paciente sobre las medidas en pos de su unificación, en pos de

27 “Cada dualidad se recoge en el término *arkhé*, donde ‘el nacimiento manda’” (COLLI, 1996, p. 81).

28 Ver AGUIRRE, Gonzalo. *Normatividad entre estética y tecnicidad según Simondon: hacia una Estética del Derecho como Mecanología de las normas jurídicas*. En: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/152462>. Último acceso marzo 2022. También: AGUIRRE, Gonzalo. *Mecanología de la norma según Simondon: hacia una estética del derecho en clave jurisprudencial*. En DOBRATINICH, A; GONZALO, A. (dir.). **Derecho y nuevas tecnologías**. Thomson Reuters y Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 2022, p. 313-321.

29 “El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin” (FOUCAULT, 2008, p. 398).

30 “El plan de consistencia, o el planómeno, no es en modo alguno un conjunto indiferenciado de materias no formadas, pero tampoco es un caso de materias no formadas cualesquiera. Es cierto que, en el plan de consistencia, ya no hay formas ni sustancias, ya no hay contenido ni expresión, ya no hay desterritorializaciones relativas y respectivas. Pero, bajo las formas y sustancias de estratos, el plan de consistencia (o la máquina abstracta) construye *continuums* de intensidad: crea una continuidad para intensidades que extrae de formas y sustancias distintas” (DELEUZE, GUATTARI, 1994, p. 75).

la obtención de “unidades de medida”. Estas unidades son también una invención y, en tanto tales, también forman parte del proceso de individuación. De allí que pueda postularse que no hay interrupción posible de ese proceso. Sólo pueden postularse desatenciones a su potencia. El mundo ilustrado se caracterizaría por no saber ni poder ya atender a su propia maravilla más que en clave de “progreso” material. Ya Kant (2020), había advertido al respecto. Pero sus cláusulas nouméticas (antinomias, imperativo categórico, ideas trascendentales, formas de la sensibilidad...) fueron descartadas. Eso arruinó definitivamente la chance de participación, la chance crítica en el proceso de esquematización metrológica del mundo, también conocido últimamente como globalización. Arruinar la chance crítica es arruinar la chance clínica. O, mejor, entregar la chance clínica también a la metrologización. De allí el Derecho devenido predominantemente procesal. Al igual que la Medicina, el Derecho zanja conflictos y “deshace entuertos”. Pero como no podemos vivir sin participar del proceso de individuación, el Juicio ha tomado a su cargo la sustitución de esa falta de participación o de atención.

Como indicara Kant, el Juicio equipa con finalidades a todos los procesos de zanjado operatorio-metrológico. Así, lentamente el Juicio fue constituyendo su campo expresivo: la Literatura, luego el Cine, la Música, los videogames y otros “contenidos” audiovisuales. No podemos dejar la jurisprudencia en manos de estos jueces audiovisuales. Ciertamente en cada uno de esos campos se presentan producciones que atienden a la condición inventiva de la que proceden. Esas producciones críticas, nos ponen en *pathos* de la recuperación jurisprudenciaría, de la atención, de la sensibilidad crítica para con el propio régimen de atención que nos constituye y nos atiende sin que alcance nunca a producirse el antiguo desdoblamiento entre el pájaro que come y el pájaro que (se) mira comer: “No hay revelación que supere a ésta en su carácter elemental. El *RG veda* la presenta con la limpidez de su lenguaje enigmático. La constitución dual de la mente implica que en cada uno de nosotros habiten y vivan permanentemente ambos pájaros: el Sí, atman, y el Yo, aham” (CALASSO, 2016, p. 161).

LA ATENCIÓN ESTRATOPÉDICA Y LA SENSIBILIDAD DEL JAGUAR: REPARAR Y ESTIMAR

Las almas de los jaguares ven a otros jaguares como seres humanos. El cuerpo humano es, pues, una especie de cuerpo del alma. Para hacerse un verdadero cuerpo, es necesario tomar prestado de allí donde hay verdaderos cuerpos. Ahora, ¿dónde existe eso? Entre los animales. Por lo tanto, los hombres necesitan de prótesis animales para volverse humanos. El proceso es peligroso (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 75).

Los devenires son asunto de atención sensible. Cada *Umwelt* (mundo circundante) va presentando las condiciones para los devenires que le corresponden. No tendría sentido plantearse un “regreso a la Naturaleza” o una “vuelta a las Raíces”. Sí podemos procurar una atención estratopédica, una educación sentimental o afecto-emotiva que no esté definida por un “círculo de lecturas” enciclopédico, sino por una banda itinerante³¹ de metalúrgicos³², de horadores jurisperitos³³ de los estratos del saber.

sumario

- 31 “... lo que Simondon reprocha al modelo hilemórfico es que considere la forma y la materia como dos términos definidos cada uno por su lado, como las extremidades de dos semicadenas en las que ya no se ve cómo se conectan, como una simple relación de moldeado bajo la que ya no se puede captar la modulación continua eternamente variable.” “Siempre volvemos a esta definición: el filummaquínico es la materialidad, natural o artificial, y las dos a la vez, la materia en movimiento, en flujo, en variación, en tanto que portadora de singularidades y de rasgos de expresión. De donde se derivan consecuencias evidentes: esta materia-flujo sólo puede ser seguida.” “Se definirá, pues, el artesano como aquel que está obligado a seguir un flujo de materia, un filummaquínico. Esel itinerante, el ambulante. Seguir el flujo de materia es itinerar, ambular” (DELEUZE, GUATTARI, op. cit., p. 410).
- 32 “Sucede como si el metal y la metalurgia impusieran e hicieran consciente algo que tan sólo está oculto o enterrado en las otras materias y operaciones.” “En la metalurgia, las operaciones no cesan de estar a caballo de los umbrales, de modo que una materialidad energética desborda la materia preparada, y una deformación o transformación cualitativa desborda la forma.” “El filummaquínico es metalúrgico o al menos tiene una cabeza metálica, su cabeza buscadora, itinerante. Y el pensamiento no nace tanto con la piedra como con el metal: la metalurgia es la ciencia menor en persona...” (Ídem, p. 411 y 412).
- 33 Ver: AGUIRRE, Gonzalo. **Estética del Derecho y Filosofía Ultrajurídica**: noticias de un nuevo campamento epistémico. En: <https://editorialcactus.com.ar/blog/estetica-del-derecho-y-filosofia-ultrajuridica/> Acceso marzo de 2022.

Una atención estratopédica por sí misma ya constituiría unos devenires de investigación: “detectives salvajes”, no queremos la salvación. Tampoco seguir nuestros gustos. Queremos más bien atender a nuestras inclinaciones, *prestarles atención*, dejarnos llevar presentando una resistencia. Queremos compartir esa atención y esta resistencia. Queremos un saber de jurisprudencia, en el antiguo sentido que podría tener para una sabiduría práctica sostenida por un entramado de historia míticas.

... el mito toma aquí un sentido profundo, pues no se trata solamente de una representación útil a la acción o de un modelo fácil de acción; no se puede dar cuenta del mito a través de la representación ni a través de la acción, pues no es solamente una representación incierta o un método para actuar; la fuente del mito es la afecto-emotividad, y el mito es un manajo de sentimientos relativos al devenir del ser; esos sentimientos llevan consigo elementos representativos y movimientos activos, pero esas realidades son accesorias, y no esenciales al mito. Platón había visto este valor del mito, y lo empleaba toda vez que se trataba del devenir del ser, como un modo adecuado de descubrimiento del devenir (SIMONDON, 2009, p. 371).

Ese “manajo de sentimientos relativos al devenir del ser” que Simondon atribuye al mito, aquí proponemos atribuírselo a la jurisprudencia. Esta, entendida bajo la condición de un empirismo transcendental como el planteado por Deleuze (2007), constituiría la base pragmática para una investigación de carácter estratopédico más que enciclopédico. Mientras esta última atiende a esquemas y modelos para una utilidad preconcebida, la primera repara en utilidades que resultan de una estimación de las prácticas sociales en devenir. El conocimiento estratopédico, en tanto jurisprudenciarlo, conlleva siempre procesos de reparación y de estimación en devenir. Ni verdadero ni falso (juicio científico enciclopédico), ni bueno ni malo (juicio moral), el juicio estratopédico es, tomando terminología de Simondon

(2018)³⁴, un juicio ético en tanto atiende no sólo a las normatividades constituidas (operatorias y morales), si no también a las normatividades constituyentes que ponen en juego los devenires valorativos de la afecto-emotividad del ser psíquico-colectivo.

Todo este proceso investigación estratopédica, cabe recordarlo para finalizar, resulta peligroso³⁵ en tanto no puede evitar entrar en los devenires que, por otro lado, sólo resultan cognoscibles merced a esa participación. Pues no se trata ya de la jurisprudencia de los casos y las resoluciones dentro de un plano operatorio esquematizado de conductas normalizadas; se trata de la jurisprudencia de las *reparaciones por estima* que van conformando un plano de expresión conductual de las pasiones y acciones que constituyen los devenires entre los diversos estratos de afecto-emotividad.

Era el final. [...] Desarticulado, desterritorializado, Challenger murmuraba que arrastraba la tierra consigo, que partía hacia un mundo misterioso, su jardín venenoso. Y todavía cuchicheaba: las cosas progresan y los signos proliferan únicamente en desbandada. [...] Nadie había oído el resumen, ni nadie trataba de retener a Challenger. Challenger, o lo que quedaba de él, se apresuraba lentamente hacia el plan de consistencia, siguiendo una extraña trayectoria que ya no tenía nada de relativo (DELEUZE, GUATTARI, 1994, p. 177).

Era el final.

Desarticulado.

sumario

34 Ver: SIMONDON, Gilbert: "El orden de los objetos técnicos como paradigma de universalidad axiológica en la relación humana. Introducción a una filosofía transductiva" en: SIMONDON, G. Sobre la filosofía, Ed. Cactus, Buenos Aires, 2018.

35 "Los estratos no cesan de estar sacudidos por fenómenos de fractura o de ruptura, bien al nivel de los sustratos que proporcionan los materiales, bien al nivel de los 'caldos' que contiene cada uno de los estratos, bien al nivel de los epistratos que se acumulan, bien al nivel de los paraestratos que se apoyan: por todas partes surgen aceleraciones y bloqueos simultáneos, velocidades comparadas, diferencias de desterritorialización que crean campos relativos de reterritorialización" (DELEUZE, GUATTARI, 1994, p. 61-2).

Challenger murmuraba que arrastraba la tierra consigo, que partía hacia un mundo misterioso, su jardín venenoso.

Las cosas progresan y los signos proliferan únicamente en desbandada.

Nadie había oído la conclusión, ni nadie trataba de retener a Challenger.

Challenger, o lo que quedaba de él, se apresuraba lentamente hacia el plan de consistencia siguiendo una extraña trayectoria que ya no tenía nada de relativo.

REFERENCIAS

AGUIRRE, Gonzalo. Normatividad entre esteticidad y tecnicidad según Simondon: hacia una Estética del Derecho como Mecanología de las normas jurídicas. **Revista Ars**. Disponible en <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/152462>. Acceso marzo 2022.

AGUIRRE, Gonzalo. Mecanología de la norma según Simondon: hacia una estética del derecho en clave jurisprudencial. En ANA DOBRATINICH, Gonzalo (dir). **Derecho y nuevas tecnologías**. Ed. Thomson Reuters y Facultad de Derecho, UBA, Buenos Aires, 2022. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/ind-derecho-y-nuevas-tecnologias.php>. Último acceso 2022

AGUIRRE, Gonzalo. Estética del Derecho y Filosofía Ultrajurídica: noticias de un nuevo campamento epistémico. **Blog Ed. Cactus**. Disponible en: <https://editorialcactus.com.ar/blog/estetica-del-derecho-y-filosofia-ultrajuridica/>. Acceso marzo 2022.

BOLAÑO, Roberto. **Los sinsabores del verdadero policía**. Ed. Anagrama, Barcelona, 2012.

BOLAÑO, Roberto. **El gaucho insufrible**. Ed. Anagrama, Barcelona. 2003.

CALASSO, Roberto. **La literatura y los dioses**. Ed. Anagrama, Barcelona, 2002.

CALASSO, Roberto. **El ardor**. Ed. Anagrama, Barcelona, 2016.

COLLI, Giorgio. **Filosofía de la expresión**. Ed. Siruela, Madrid, 1996.

- DELEUZE, Gilles. **Empirismo y subjetividad**. Ed. Gedisa, Barcelona, 2007.
- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. **Mil mesetas**. Ed. Pre-textos, Valencia, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, la genealogía, la historia**. Ed. Pre-Textos, Valencia, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la locura en la época clásica**. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **El nacimiento de la clínica**. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Historia de la sexualidad II**. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
- KANT, Immanuel. **El conflicto de las facultades**. Ed. Alianza, Madrid, 2020.
- MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel. **El maravilloso mundo de Guillermo Enrique Hudson**. Ed. Beatriz Viterbo, Buenos Aires, 2001.
- SIMONA, Gustavo, "La turbación". 2008. Disponible en: http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/la_turbacion_simona.pdf. Acceso: marzo de 2022
- SIMONDON, Gilbert. **La individuación a la luz de las nociones de forma e información**. Ed. Cactus, Buenos Aires, 2009.
- SIMONDON, Gilbert. **Sobre la filosofía**. Ed. Cactus, Buenos Aires, 2018.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo, **La mirada del jaguar. Introducción al perspectivismo ameríndio**. Ed. Tinta Limón, Buenos Aires, 2013.
- ZAMBRANO, María, **Persona y democracia**, Ed. Alianza, Madrid, 2019.



7

Sônia Regina da Luz Matos

DEVIR-MÉTODO-ARANHA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.94722.7

METODOSOFIA CORAZZIANA

A metodosofia corazziana (CORAZZA, 2020) pelo espírito-*recherche*, sem reserva energética de forças – ativas e reativas – inevitavelmente nunca se apazigua diante da pergunta. Sempre diante dela, questiona com tal espírito, faz a deglutição de signos (a)significantes, (a)significados, signos-abocanhados de vibrações. A metodosofia não possui reservatório de sinais e significações, ramificando-se feito teia, ao modo de devir-aranha dada a quantidade e qualidade de vibrações desta semiótica do mundo animal, a prudência diante da experimentação-vida (DELEUZE e PARNET, 1998).

Deste espírito de metodosofia, “a pesquisa do acontecimento” (CORAZZA, 2020, p.15) move-se pela *recherche* (DELEUZE, 2016)– do grupo de pesquisa: Uma Pedagogia da Diferença (PPGedu/UCS) determinada pelo vínculo institucional na Linha História, Filosofia e Educação – faz uma temporária e frágil fusão intensiva-extensiva através do método de pesquisa que cria um plano de consistência pelo regime de experiência tramado pelas fantasias de escreteiras.

Uma pesquisa *com* a metodosofia tem como tática constituir um plano de consistência frágil, micrométodo de pesquisa (MATOS, 2012) que opera pelo combate-entre forças do *logos* científico e a experimentação-vida, assim, não se cessa de problematizar o consenso, bom senso e senso comum das metranarrativas:

É preciso distinguir o combate contra o Outro e o combate entre Si. Combate-contra procura destruir ou repelir uma força (a lutar contra “as potências diabólicas do futuro”) mas o combate-entre, ao contrário, trata-se de apossar de uma força para fazê-la sua. O combate-entre é o processo do qual uma força se enriquece ao se apossar de outras forças somando-se a ela um novo conjunto, num devir (DELEUZE, 1997, p.150).

Faz-se necessário desapegar dos *logos*-academicistas-científicos fazendo o combate sobre os protocolos organizadores (BORGES, 2018), aqueles que querem normatizar e normalizar o fazer naturalizando e reduzindo o método como evidências científicas.

Com seu espírito de coragem quase selvagem, a metodosofia mistura uma heterogeneidade de regimes de signos “de natureza filosófica, científica, artística, literária, poética, ou seja, a metodosofia é pensada como um jogo de imagens, de espelhos do que é colhido numa narrativa, um texto que experimenta” (CORAZZA, 2020, p.16), a variação de sentidos do que vibra em posição de devir-aranha.

Operamos essa variação de sentidos com os dados de pesquisa que criam “protocolos inventivos” (CORAZZA, 2020, p. 369) como pesquisa acontecimento. Os dados são signos que possibilitam inventar linhas de esquivas por meio de textos que fazem da experiência a experimentação.

Já neste vagar introdutório, como quem quer se anunciar pela semiótica do mundo aracnídeo, joga-se a primeira linha do texto tramando traços-esquivos da experimentação-vida-corazziana³⁶ arrastados pela sua metodoSOFIA na qual “a Sofia do método é do tipo que só nos fornece energia vital para prosseguir pesquisando” (CORAZZA, 2020, p. 17). Ainda, desta vida, carregamos como levante alguns de seus movimentos agindo pela experimentação de montagens de nossas pesquisas nas quais extraímos ou traímos, dois movimentos para um tipo de pesquisa pela cartográfica vibrátil de um devir-aranha: a busca-*recherche* e o protocolo de experiência-vida.

36 Professora Dra. Sandra Mara Corazza, falecida em janeiro de 2021.

BUSCA-RECHERCHE

A busca-*recherche* - no sentido proustiano³⁷ - do método é feita pelo procedimento de movimento variável entre a ação de teoria e a ação de prática. Variável, próximo de um reostato, que conforme a ação que corre faz saídas de variações, continua e descontínua³⁸, é resistência como corrente de forças. Resiste-se pela fantasia da busca, pelo próprio limite da possibilidade de inteligência, de percepção e de sensação (DELEUZE, 2016).

Como parte desta busca-*recherche*, tem-se um método, o “método-aranha” (DELEUZE, 2016, p.51), que age por meio de signos. Ambos são parte da filosofia de Gilles Deleuze (1996), que, particularmente, diz: “É a noção de signo que sempre me interessou” (DELEUZE, 1996, p.83). As duas citações são locadas pela aliança – efêmera – com o filósofo Deleuze (1996), no sentido de que se requer desta busca a montagem – a imaterialidade e materialidade do signo; o sentido retirado do signo; a perfeita adequação signo-sentido³⁹ do que faz vibrar na teia – de uma cartografia que traça uma “linha de esquiwa⁴⁰” (DELIGNY, 2018) do *logos*-científico sobre a *recherche*.

37 Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (1871-1922), escritor francês., um clássico romancista francês: *À la recherche du temps perdu* (Em busca do tempo perdido). A obra que Deleuze (1998) utiliza para escrever o livro Proust e o signos é : *A la recherche du temps perdu*, que se apresenta em sete partes : *Du côté de chez Swann*, *À l'ombre des jeunes de filles em flor*, *Le côté de Guermantes*, *Sodomie et Gomorrie*, *La Prisonnière*, *Albertine disparue et Le Temps retrouvé*.

38 Mesa-redonda sobre Proust [1975] (DELEUZE, 2016, p.35-62). Conduzida por Serge Doubrovsky e dela fizeram parte: Roland Barthes, Gilles Deleuze, Gérard Genette, Jean Ricardou e Jean-Pierre Richard.

39 Retirado do Seminário Avançado em Educação: o método de dramatização na comédia do intelecto: Valery & Deleuze (CORAZZA, 2010/1).

40 Linhas de esquiwa (Deligny, 2018) ou linhas de fuga (Deleuze e Parnet, 1998). Em 26 de dezembro de 1977, Fernand Deligny escreve a Isaac Joseph uma carta sobre suas publicações e diz: « *Gilles Deleuze a raison de dire que ceux qui vivent la ligne de fuite – ligne que j'appelle d'esquiwa – se retrouvent souvent dans le guerre* » : “Gilles Deleuze tem razão de dizer que aqueles que vivem a linha de fuga – linha que eu chamo de esquiwa – se encontram frequentemente em guerra” (DELIGNY, 2018, p.757, tradução nossa).

Logos é a ordem da razão da matéria produzida pela pesquisa aclamada pelo verdadeiro de ideias já subjetivadas, como as meta-narrativas em educação. O combate dos estudos pós-estruturalistas diante do *logos* redefine a natureza da linguagem. A linguagem é um constante fluxo, ela vacila; por isso seu significado nunca seria capturado de forma definidora e universal. Com isso, pode-se questionar da soberania do sujeito da linguagem, da soberania da consciência do sujeito produzido pela linguagem. Assim, o pensamento pós-estruturalista pode questionar a produção discursiva do sujeito da linguagem que faz a representação de ideias. O perigo é que este sujeito da linguagem fica tão soberano e centralizador que passa a produzir discursos com força de vontade de verdade. Então, os pensadores denominados pós-estruturalistas passam a questionar e subverter as verdades mais verdadeiras e queridas produzidas pelo sujeito da linguagem e denominar o movimento de descentramento do sujeito da linguagem, como virada linguística.

A virada linguística desconfia de todas as produções de saberes-poderes; questiona a proliferação de identidade e suas formas de governar a subjetividade; enfrenta o binarismo dialético e a genealogia da moral cristã e científica. Se produz metarrativas, as grandes falas, são as ideias de força de verdade. Elas se tornam edifícios teóricos e são dogmas legitimados pelas áreas científicas. São verdades inquestionáveis (SILVA, 1994, 1999). Este *logos* como vontade de verdade sobre o resultado de pesquisa pode entrar pelos discursos universais. Temos a vontade da linha da coragem corazziana e de sua metodologia que não cessa a pergunta: “Mas o que querem os procuradores da verdade?” (CORAZZA, 2010/1), uma das linhas de esquivo, parte da busca-*recherche*-pesquisa-em-educação.

Ao questionar a vontade de verdade – *logos*/razão verdadeira sobre a verdade – são acionadas linhas do método-aranha em que o “*logos* se quebra em hieróglifos” (DELEUZE, 2006, p. 211). Os hieróglifos

são o(s) signo(s) como forças. O signo vibra por uma matéria que força a extração de sentido pela trama das fantasias de escrituras (CORAZZA, 2010/1; 2011) que operam no texto de pesquisa sempre de modo a fazer, desfazer, refazer em devoração pela extração, traição e tensão (DELEUZE; GUATTARI, 1995) da expressão de escrituras como realidades *de la recherche*.

Apoiadas na imagem de uma teia de aranha, a operação deste método responde a signos⁴¹ e a sinais⁴² (DELEUZE, 2016). Tal imagem expõe o plano de agir pelos movimentos que vibram nos fios da teia – a presença de signos e sinais vibrando como forças.

Assim, pela linha de esquiwa, os signos – marcas – colocados em um jogo de forças⁴³, jogam sempre pela vibração da qualidade e/ou da intensidade – força-ativa – e da quantidade e/ou da extensão – força-reativa – de forças (DELEUZE, 1976). As forças ativas e reativas implicam numa expansão desigual *entre* os sentidos da qualidade [intensidades] e da quantidade [extensão]. A desigualdade destas forças é a permanência da busca em constante vitalismo pelas fantasias de escrituras (CORAZZA, 2010; 2011).

A busca, afirmada pelo vitalismo do jogo das forças, agindo por meio de esquiwa sobre o império das forças reativas que querem produzir um tipo de veracidade de interpretação como resultado investigativo; insistindo em representar e elaborar metáfora de significação para apaziguar a vibração da vontade de verdade de um método geral ou metodologias dadas pela ideia da descoberta de significados como resultado da busca-pesquisa.

O movimento de esquiwa sobre o imperioso *logos*, dá-se pelas forças ativas que agem pela vontade de fantasias de escrituras

41 Signos são marcas.

42 Sentidos, dados, significados das marcas.

43 Modo que a filosofia de Gilles Deleuze retira do livro: *Nietzsche e a Filosofia* (DELEUZE, 1976).

(CORAZZA, 2010; 2011), assim, levam as forças reativas ao limite da sua própria vibração, não as apaziguam, devora-as como signos que não param, signos que se produzem. Veja os animais, diz Deleuze: “Os animais emitem signos, não param de emitir signos, produzem signos no duplo sentido, reagem a signos, por exemplo, uma aranha: tudo o que toca sua tela, ela reage a qualquer coisa, ela reage a signos” (DELEUZE, 1997, s/p) e produzem pela necessidade de se manterem vivos.

As forças destas fantasias inventivas⁴⁴ constituem-se mais pela linha de potência do agir, de um tipo devir-aranha. O agir trama-se com a experiência que experimenta os “aspectos desse nós-mesmos que nos escapam” (DELIGNY, 2015, p.138) e na experiência “estaria o fazer (algo de útil, que se articula com o que fazemos)” (DELIGNY, 2015, p.141) da busca. O agir sempre existe no limite das forças do que se experimenta [do ler ao escrever, do escrever ao ler], do que acontece, sem projeto controlado, programado, medido, cronometrado, escortinado pela estrutura fechada da escrita acadêmica. Este limite é expandido às forças de um quase infinito, ou seja, o agir ganha espaço de experiência, “fragmento de real quase imaginária, mas apenas quase” (DELIGNY, 2015, p.142). O agir amplia a ação da fantasia/imaginária pelas forças de um projeto agido, por isso, um quase traço de corte espaço-temporal para a própria duração da experiência da busca-recherche, que age para abrir existência de proximidade com o vivo, o vivido do limite da expressão da experimentação.

O tipo de método-aranha (Figura 1) tece a duração do seu processo, sua experiência que responde pelas vibrações dos sinais e dos signos que nela vibram pela força de experimentação durante a feita da própria experiência de tecê-lo. A vibração, o dado – sinais e signos – de uma busca pela *recherche*, torna-se “um pequeno farrapo de

44 “Característica fundamental da natureza humana: a eficiência e a invenção, a crença e o artifício. [...] Dupla potência de subjetividade crer e inventar. Crer é inferir de uma parte da natureza uma outra parte que não está dada. Inventar é distinguir totalidades funcionais, totalidades que tampouco estão dadas na natureza” (DELEUZE, 2001, p.93-94).

método em exercício” (DELEUZE, 2016, p.51) que acontece pela tentativa de montar, desmontar, remontar, sem cessar a fantasia de es- crileituras (CORAZZA, 2010/1; 2011), ou seja, a leitura que escreve e a escrita que lê, tal exercício pode direcionar a busca de um inventivo protocolo de experiência em devir-aranhar que tece sem fim e para o qual o importante é, antes de tudo, tramar.

Outras linhas de agir saltam do método-aranha, como a mon- tagem dos protocolos de experiências nas pesquisas em educação. Deslocamos a ideia de montagem e protocolo de experiência como parte do contorno tático/estratégico da ação de teoria e da ação da prática do processo da busca investigativa.

PROTOCOLO DE EXPERIÊNCIA-VIDA

Dar efeito de sentido à afirmação acima leva a algumas obras de Deleuze e Guattari, uma delas, o livro: *Kafka: Por uma literatura menor* (1977), no qual eles escrevem que os textos do escritor Kafka (1883-1924) são livres de interpretação e significância, o que o interessa na literatura “é experimentação, protocolos de experiência”⁴⁵ (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13). A palavra protocolo pode estar significada como selo, como registro de atos públicos, formulários, conjunto de regras e padrões. O protocolo investe num funcionamento molar, para controlar e fazer os regimes de verdade e de significação serem úteis e controlados. Para esse funcionamento, cunhamos a força do protocolo de organização (BORGES, 2018). Ele atua pela experiência que marca a produção de unidades da produção de incorporação.

45 Partimos, para ampliar esse encontro conceitual, de outros momentos da obra dos autores, os quais aparecem devidamente referenciados ao final deste texto: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3, DELEUZE e GUATTARI, 2012.; *Kafka: uma literatura menor*, DELEUZE e GUATTARI, 1977; *Diálogos*, DELEUZE e PARNET, 1998.

O protocolo de experiência *com* a vida se distancia do protocolo de organização: ele carrega em seu funcionamento a resistência e a ruptura com os sistemas de funcionamentos fechados. O protocolo de experiência prioriza e se faz pela experimentação-vida (DELEUZE; PARNET, 1998): “que, por sua vez, o protocolo de experiência carrega consigo a prudência como elemento indispensável” (BORGES, 2018, p.14), um tipo de prudência não banal da vida, reduzido à experiência de sentido científico ou levado ao grotesco do senso comum cotidiano capitalístico. Com esse tipo de prudência, ativa-se a expressão do vivo que faz vida, que a toma como o próprio da experimentação, pelo singular estilo.

A experimentação é a condição do protocolo de experiência inventivo, abrindo-se como um elemento do método da busca investigativa que mostra a criação dos processos de sua trama - plano de consistência de um devir-aranha - -im-com-possíveis dados-fluxos (CORAZZA, 2020). O processo de elaboração inventiva são extrações das ações da “experiência que experimenta” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 17) na duração de uma fantasia de pesquisa.

Pela metodosofia corazziana, funciona-se “para conseguirmos criar outras composições possíveis em educação nesse processo de montagem de heterogeneidade de signos com a literatura, a filosofia, o cinema e a fotografia” (MATOS; SCHULER, 2020, p. 224) para a montagem⁴⁶ de “protocolos de experiência” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 13) inventivos, porque este tipo de montagem quer criar produção operativa tendo o risco da fragilidade, do efêmero do acontecimento e da experimentação-vida, o inventivo deste protocolo é expressado pelas fantasias de escrituras.

46 Da montagem de Didi-Huberman (2011) “[...] dar os meios de ver aparecerem os vagalumes no espaço da superexposição, feroz, demasiado luminoso, de nossa história presente” (p. 70). Por isso, a montagem não se trata de simples reagrupamentos, estando implicada na produção da diferença, possibilitando outros movimentos de vida e de pensamento, o que necessita também de certo gesto de interrupção da velocidade no nosso presente.

O plano cartográfico pelo devir-aranha constitui a própria experiência, a “experiência é o conjunto daquilo que aparece e, enquanto tal é puro movimento, puro devir” (GALLINA, 2007, p. 129). De modo que, “literalmente é a estratégia da aranha” (DELEUZE, 2016, p. 49). Essa é a estratégia da busca da pesquisa, a experiência pela experimentação dos movimentos emitidos pelas vibrações de signos. Este plano cartográfico se expande pelo espaço-temporal aracnídeo - a experimentação acontece desde o lançar da primeira linha para sua fabricação.

Pela extensão da experimentação no plano de busca pelo apreendido vindo das vibrações das forças dos signos e sinais, expande-se a necessidade de acrescentar na estratégia uma “montagem de pesquisa em educação” (MATOS; SCHULER, 2020) pela captura dos dados [signos e sinais, arquivos, etc.] da busca-*recherche* como linha de fluxo, afinal “são os fluxos que são dados e a criação consiste em recortar, organizar, conectar os fluxos, de tal maneira que se desenhe ou que se faça uma criação em torno de certas singularidades extraídas dos fluxos” (DELEUZE, 2014, p.151). Assim, o dado-fluxo (CORAZZA, 2017) é extraído da experiência que experimenta. Extrai-se o fluxo do inventivo da busca [método-aranha], a expressão singular do inventivo é o próprio protocolo de experiência (DELEUZE; GUATTARI, 1977), por isso não teremos um protocolo de experiência geral e universal, ele sempre é inventado na experimentação.

A experiência nunca está acabada, é expressa na invenção de um tipo de protocolo. O dado-fluxo de pesquisa (CORAZZA, 2017) torna-se matéria da sua montagem. Ao movimentar os dados, o protocolo de experiência exprime marcas, rastros, linhas de esquivas, de invenção, de resistência de expressão que expressam o possível de um processo de pesquisa, já que “[...] só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61) em educação.

Localiza-se na obra de Deleuze a singularização de que o protocolo de experiência que ao ser inventado faz parte de um dos momentos

do método da pesquisa que “[...] nunca se sabe de antemão, pois já não se tem nem futuro nem passado” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 61). O que se tem no método em devir-aranha é experiência da experimentação-vida - eis novamente outro tipo de vitalismo deste método.

Com experimentação-vida, os autores exigem do protocolo a experiência, o posicionamento como resíduo de uma pequena porção da potência de agir da estratégia de ir recortando, compondo com o limite e (im)possíveis da experimentação (LAPOUJADE, 2017). Tem-se ao esquivar pelo protocolo de experiência da representação os resultados. Efetivamos este tipo de metodosofia (CORAZZA, 2020) como fluxos de experiência (DELEUZE; GUATTARI, 1977) que aumentam a potência de agir desta tática/estratégia de querer extrair protocolos de experiência como matéria viva das nossas pesquisas.

CARTOGRAFIA VIBRÁTIL

A fantasia da busca-*recherche* dada pela selvageria da experiência-vida trama fluxo pelos protocolos de experiência de fantasias de escrituras, pois [...] “é por debandada que as coisas progridem e os signos proliferam. O pânico é a criação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 91) de um método para cada problema de pesquisa. Esse pânico, percorre corpos que ladeiam métodos em devir, como o método devir-aranha, que vibra sem limite. Mas o extraordinário da sua vibração é sua debandada do *logos* científico das pesquisas, por meio de algumas investigações agindo por emaranhado de linhas de cartografia vibrátil.

As nossas pesquisas fazem-se sempre por meio de uma tentativa de apreensão de um agir sem um termo de partida, nem um ao qual se

chega ou ao qual se deve chegar, são as intensidades que funcionam ou/e não funcionam, passam ou/e não passam linhas sem cessar.

A intensidade – forças – acontece pela captura – quem faz captura faz traição/roubo – de linhas de esquivas que carreguem uma espécie de fantasia do delirar; como se o delirar fizesse exatamente o traço da marca, quase uma ranhura da expressão do que pode o método! Seguem algumas das tentativas do devir-método das dissertações concluídas no nosso grupo de *rechercheda* UCS:

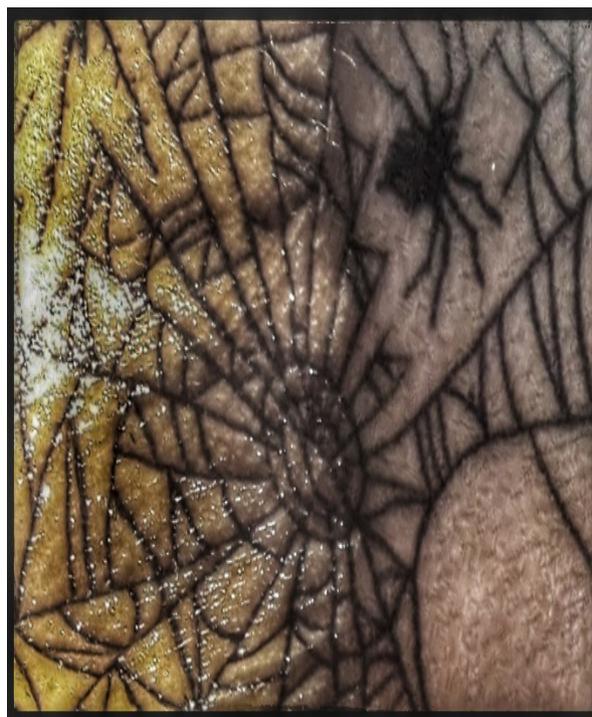
- a. Fotocartografias e o Ensino Médio (GODEM, 2019)
- b. Protocolo-Fotocartografias: As matérias são traços de marcar em quatro dimensões: mapas e croquis; escritura e imagens, movimentam a invenção, fotocartografias da captura de encontros com o território de uma instituição escolar de ensino médio.
- c. Cartovagar na Dante Alighieri: epifanias de uma Praça em Caxias do Sul (VIEIRA, 2020)
- d. Protocolo-Alice-cartóvaga: A experimentação encontra-se tocada pelo inusitado, que escapa e faz um movimento de Cartovagar na Dante Alighieri: epifanias de uma Praça em Caxias do Sul, possibilidades de existências de uma vida que perambula em meio a pandemia. Um modo de combate. Combate do vagar pelo romanesco espaço de Alice na Praça Dante Alighieri, em Caxias do Sul.
- e. Movimento da Língua Migr(-ante) (CAVION, 2020)
- f. Protocolo-In_ventário-livreto⁴⁷: vem à pesquisa, “o movimento da língua migra(ante)”, tensionando a língua em fluxo de con-

47 A pesquisa é toda escrita em letra minúscula e sem vírgula (faz parte do protocolo).

versação. os participantes são imigrantes residentes na cidade de Caxias do Sul, que frequentam aulas de língua portuguesa no espaço do coletivo *ser legal* ("senegal, ser negão, ser legal"), os quais teriam feito parte de ateliês de conversação, espaços para fluxo de língua que excediam a gramaticalidade que escreve a experiência, capazes de: i. movimentar singularidades do uso de língua migrante nas conversações; ii. colecionar línguas migrantes; iii. fazer tentativas de esgotamento perequiano em funcionamento de experimentação pela agramaticalidade, utilizando marcas de supressão de pontuação e seriação de informação em itens e repetição de vocábulos e informações. Essa feitura fez-se em cinco livretos que operam o foco da pesquisa como de uma língua em experimentação.

Algumas destas busca-*recherches* e fazem pela tática de linhas emaranhadas do método, como "a Teia de aranha de Proust" (DELEUZE, 1998, p.144). Não temos método a descobrir quando se busca: "O que chamamos por nomes diversos – esquizoanálise, micro-política, pragmática, diagramatismo, rizomática, cartografia – não tem outro objeto do que o estudo dessas linhas, em grupos ou indivíduos" (DELEUZE, 1998, p.146). Neste tipo de busca investe-se na exigência da apreensão vibrátil desta Teia para uma longa preparação acompanhada de um certo pânico do inventivo. O componível do devir-método-aranha que mostramos em uma tríade nada sibilante: signo-matéria-força para montagem do protocolo de experiência inventivo, que é deformado, dissipado, dissolvido e apreendido para a montagem pelas fantasias de escrituras. A montagem pelo método se dá pela escrita vibrada por uma escrita-pela-leitura ou uma-leitura-pela-escrita (CORAZZA, 2011) criando um espaço inventivo, fazendo do texto uma produção-rizoma de sentidos e imagens.

Figura 1 – Linha de esquiua.



Fonte: montagem de fotografia feita por Sônia Regina da Luz Matos, 2021.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gonçalves Bruno. Adeus, Formação: **O Anti-Emílio** Anunciador do conceito de programa de vida. 2018, 328p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAVION, Camila. F. 152. **O movimento da língua migr(-ante)**. Dissertação. Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **Seminário Avançado em Educação: o método de dramatização na comédia do intelecto**: Valery& Deleuze. Linha de Pesquisa

Filosofia da Diferença e Educação. Área temática: Fantasias de escrita: de vir-infantil de currículos nômades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010/1.

CORAZZA, Sandra Mara. **Oficinas de Transcrição**. Caderno de notas 1. Observatório de Educação Escriteiras: um modo de ler-escrever em meio à vida. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa empírica-transcendental da diferença: arquivo, escrita e tradução de dados. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Docência-pesquisa da diferença**: poética de arquivo-mar. Porto Alegre: Dois: UFRGS, 2017, p. 274-291.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de transcrição**: pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: OIKOS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/escriteirasrede/metodos/>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Clínica e crítica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. 1972-1990. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34. 1996.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Trad. de Luiz Orlandi e Roberto Machado. São Paulo: Perspectiva. 2006.

DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos**. Textos entrevistas (1975-1995). Edição preparada por David Lapoujade. Trad. de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**. Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34. 2001.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. Rio De Janeiro: Editora Rio. 1976.

DELEUZE, Gilles. **Proust et lessignes**. Paris: PUF. 1998.

DELEUZE, Gilles. Curso sobre Leibniz: Primeira aula: 15/04/1980. Último ano em Vincennes. Tradução Leonardo Lima Ribeiro; Elaine Costa da Silva. **Revista Helius**, v. 1, n. 1, 6 fev. 2014. Disponível em: <<https://helius.uvanet.br/index.php/helius/article/view/20/28>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**. Por uma literatura menor. Trad. de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia v. 1 Trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. v. 3 trad. Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leão; Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **L'Abécédaire de Gilles Deleuze**. Entrevista com Gilles Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério de Educação, Programa TV Escola, 2001. Paris: Editions Montparnasse, 1997.

DELIGNY, F. O agir e o agido. DELIGNY, F. In: **O aracniano e outros texto**. Trad. Lara Malimpensa. São Paulo: n-1 edições. 2015, p. 137-146.

DELIGNY, F. **Correspondance des Cévennes**. 1968-1996. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions L'Arachnéen, 2018.

DIDI- HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vaga-lumes**. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

GALLINA, Simone Freitas da Silva. Deleuze e Hume: experimentação e pensar. **Revista Philótopos**. UFG. v. 12, n. 1, jan./jun. 2007, p. 123-144. Disponível em: <file:///C:/Users/Sonia%20Matos/Downloads/3388-Texto%20do%20artigo-20448-1-10-20081231.pdf >. Acesso em: 12 jan. 2022.

GODEM, Thays Carvalho. **Fotocartografia de uma educação para todos no Ensino Médio**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

LAPOUJADE, David. **William James**. A construção da experiência. Tradução Hortência Santos Lencastre. Revisão técnica Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Editora n-1, 2017.

MATOS, Sônia Regina da Luz. Micrométodo de pesquisa em educação. In: STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educus, 2012, p.113-128.

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Fotografia: Método-aranha**. 2021. 411x411 pixels.

MATOS, Sônia Regina da Luz, SCHULER, Betina. Arqueo-montagem da aula. **Revista Teias**. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. UERJ. v. 21, n. 63, out./dez. 2020, p. 220-233.

Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53936>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). In: **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

VIEIRA, Andressa. F. 131. **Cartovagar na Dante Alighieri**: epifanias de uma Praça em Caxias do Sul. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.



8

Angélica Vier Munhoz
Inauã Weirich Ribeiro

**INVENTARIANDO O VERBO
COMO OPERADOR
METODOLÓGICO NO
ENCONTRO COM O ARQUIVO**

É DO VERBO QUE SE TRATA

Não existe absolutamente “o ser” e depois a relação. Existe o “ser”, o verbo cujo ato e cuja transitividade se formam em relação(ões), e somente dessa maneira (NANCY, 2017, p. 25).

O texto, que aqui se apresenta, se ocupa em expor um processo de pesquisar que se dá por meio da inventariação de procedimentos, mais especificamente, a partir da escolha de um verbo como operador metodológico. Trata-se de uma experiência que parte de verbos cuja consistência se dá no infinitivo.

Tendo o pensamento da diferença como sustentáculo deste *modus operandi*, lançamo-nos a abandonar as prescrições da pesquisa científica e transitar por territórios fluidos da pesquisa em educação, arriscando-nos a inventariar o nosso próprio procedimentalizar. Para tal feita, nos apropriamos da noção de método de Corazza (2020, p. 15), ao afirmar o “Método como a singularidade ímpar de um Método de Criação, que não busca garantias analíticas ou sintéticas no modelo matemático, nem nas regras da lógica formal, tampouco no conhecimento da Verdade filosófica (*alétheia*)”.

Desse modo, o que fazemos é misturar, articular, compor, costurar, inventar, reinventar. E o verbo entra aí como esse operador, conjugando conceitos, teorizações e procedimentos. Porém não se trata de qualquer verbo, mas de uma escolha atenta - qual verbo faz bailar tal pesquisa?

Também a escolha da temporalidade do verbo é fundamental. O verbo no infinitivo diz respeito à ação, está aberto ao jogo das efetuações do acontecimentalizar. Mas também ao trânsito de ideias, às multiplicidades, aos encontros afetivos. Como dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 77) “os verbos infinitivos são devires ilimitados”. Ainda em relação ao infinitivo dos verbos, dizem os autores:

Se os infinitivos ‘morrer’, ‘amar’, ‘mover’, ‘sorrir’, etc., são acontecimentos, é porque há neles uma parte que sua realização não basta para realizar, um devir em si mesmo que está sempre, a um só tempo, nos esperando e nos precedendo como uma terceira pessoa do infinitivo, uma quarta pessoa do singular (DELEUZE; PARNET, 1998, p.78).

O tempo verbal infinitivo, portanto, remete não a um passado, mas a um tempo do que pode acontecer, das ações ainda por vir, em suma, um tempo das multiplicidades virtuais contidas em nosso presente atual. Daí a ideia das coisas se fazendo. Diante disso, novamente reiteramos a atenção à escolha do verbo, já que talvez fosse mesmo preciso pinçar o verbo com uma certa precisão, pois como diz Orlandi

os verbos são maravilhosos e terríveis. Impõem comparações anárquicas entre os entes: poder voar, poder devir imperceptível, poder pedalar bicicleta na avenida Paulista... Pois bem, quando os verbos interferem uns nos outros, insuflados pelos seus respectivos infinitivos, eles expõem virtualidades e geram possibilidades de comporem entre si multidões de coreografias para uma dança que, de direito, é ilimitada... neste caso, a ilimitação é do próprio pesquisar (2019, p. 226).

Pesquisar nesta perspectiva também envolve compreender que não conseguimos isolar a vida do campo problemático. Estamos implicados nas experimentações que fazemos com o mundo. Um problema de pesquisa só existe no corpo e mostra certo modo de se relacionar com as nossas escolhas, com as questões ética-estéticas que nos atravessam. Nessa medida, o que pesquisamos não são saberes técnicos, verdades prontas, mas as materialidades que nos subjetivam e que nos tornam aquilo que somos. Contudo, não se trata de uma experiência individual de um eu-pesquisador, o qual apresenta a produção de conhecimento, renunciando aos métodos cartesianos estratificados. É muito mais um encontro com lugares de estranhamento e um arriscar-se a viver outras experiências a partir de um lugar ético-estético-político, que tal modo de pesquisar se reporta. “Ser digno do que

acontece, extrair alguma coisa alegre e apaixonante no que acontece, uma clarão, um encontro, um acontecimento, uma velocidade, um devir?” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 79). Quiçá o verbo “viver” pudesse dizer do lugar que pesquisamos.

Com efeito, pensar a pesquisa dessa maneira diz respeito a tomá-la na contramão da perspectiva de uma ciência axiomática ou estrutural. Aposta-se, portanto, em uma ciência que, segundo Deleuze e Parnet (1998, p. 81), “torna-se cada vez mais ciência dos acontecimentos, em vez de estrutural. Ela traça linhas e percursos, salta, mais do que constrói axiomáticas”.

Posto isso, cabe, pois, afirmar que inventariar um verbo como procedimento de pesquisa implica a criação como princípio, tal como destaca Agostinho (2011, p.05) ao referir-se à poética de Mallarmé, “o verbo é um princípio de criação que cria por ser negação, negação de todo e qualquer princípio, como o acaso, puro negativo. Assim se constitui a ‘parole’ (fala), que não é outra coisa que uma dissolução no tempo”.

SEM ARQUIVO NÃO HÁ PESQUISA

O arquivo também assume a forma do verbo ao ser movimentado, pois é no encontro com o arquivo que o arquivista faz bailar sua pesquisa. O verbo no infinitivo, ao exemplo do “arquivar”, faz expressar o *quantum* de força, de vontade (NIETZSCHE, 2009), de um corpo que pode fazer-se sujeito “arquivista”.

Mas não existe um tal substrato; não existe “ser” por trás do fazer, do atuar, do devir; “o agente” é uma ficção acrescentada à ação - a ação é tudo. O povo duplica a ação, na verdade; quando vê o corisco relampejar, isto é a ação da ação: põe o mesmo acontecimento como causa e depois como seu efeito. Os cientistas não fazem outra coisa quando dizem que “a força

movimento, a força origina”, e assim por diante - toda a nossa ciência se encontra sob a sedução da linguagem, não obstante seu sangue-frio, sua indiferença aos afetos, e ainda se livrou dos falsos filhos que lhe empurraram, os “sujeitos” (o átomo, por exemplo, é uma dessas falsas crias, e também a “coisas em si” kantiana): não é de espantar que os afetos entranhados que ardem ocultos, ódio e vingança, tirem proveito dessa crença, e no fundo não sustentam com fervor maior outra crença senão a de que o forte é *livre* para ser fraco, e a ave de rapina livre para ser ovelha - assim adquirem o direito de *imputar* à ave de rapina o fato de ser o que é... (NIETZSCHE, 2009, p. 33).

Nem antes, nem depois: é no encontro com o arquivo que o *quantum* de força faz bailar e produzir uma ficção chamada “pesquisa”. Por um artifício retórico, aquilo que a pesquisa produz “acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, 2017, p. 12). Assim, nessa aparência da descoberta, por meio da sedução da linguagem, se “mal-entende que todo atuar é determinado por um atuante, um ‘sujeito’” (NIETZSCHE, 2009, p. 33).

Essa espécie grosseira de fetiche vê em toda parte agentes e ações: crê na vontade como causa em geral; crê no Eu, no Eu como Ser, no Eu como substância, e projeta sobre todas as coisas a crença no Eu-substância - unicamente dessa forma é que cria o conceito “coisa”... O ser é acrescentado com o pensamento, introduzido dissimuladamente em todo parte como causa; unicamente da concepção “Eu” se segue, como derivado, o conceito “ser”... (NIETZSCHE, 2014, p. 28, grifo do autor).

Nos termos nietzschianos, não há um substrato para além da força, para além daquilo que é expresso. Assim, não há a ‘coisa’ arquivo e o ‘sujeito’ arquivista de outro; não há o binômio sujeito-objeto. Em uma filosofia da diferença, em meio a qual o pensamento afirma as multiplicidades, não há um substrato indiferente que seria livre para expressar a força ou não, como se fosse possível uma força não se expressar enquanto força. “O ser [*Sein*] é uma ficção vazia. O mundo ‘aparente’ é o único que existe: o ‘mundo verdadeiro’ é apenas *mentirosamente acrescentado*...” (NIETZSCHE, 2014, p. 26).

Sendo assim, no encontro com o arquivo, o arquivar cria, aparentemente, uma 'coisa'-pesquisa produzida por um 'sujeito'- arquivista. Um não existe sem o outro. É com a linguagem que sua invenção toma a aparência que se dá a ela. "Pois 'a aparência' significa aqui a realidade *mais uma vez*, só que agora em uma seleção, fortalecimento, retificação..." (NIETZSCHE, 2014, p. 30, grifo do autor).

Parte-se, portanto, da premissa de que sem arquivos não há pesquisa, pois "o processo de pesquisar não foge das urgências do presente que força a memória. Como distorções, retomadas com vigor e sufoco, passam a inquirir do presente o seu intolerável" (GUARESCHI; REIS; HADLER, 2020, p. 06).

Do arquivo, extraímos as referências, as observações, as experiências, as experimentações, as matérias de estudos. Mas o arquivo não é só o repositório de onde extraímos tais coisas, mesmo que dele nos valemos para também extrair tais coisas. Dito de outro modo, o arquivo é feito para não durar, ainda que dele ecoem memórias. Assim, mais do que "cartografar costas, recifes, baixios, nominar barras, bacias, correntes, os arquivistas mostram como fazer, salvaguardando vidas, preservando culturas, escoando cargas, resolvendo e mantendo a liquidez do arquivo" (CORAZZA, 2017, p. 21).

O gesto de inventariar desativa o arquivo como local de conservação "a fim de tornar os seus elementos ativos para a invenção de um outro real possível" (PIMENTEL, 2014, p. 133). Inventariar um verbo como procedimento metodológico pode servir como um modo de operar com o arquivo. O inventariante busca perceber o arquivo

como um lugar a ser explorado, um labirinto cujos caminhos estão em constante movimento, ativado intensamente pelas imagens que invadem e colore as gavetas monocromáticas, desorganizando a ordem linear dos documentos e títulos. Ao entrar nos arquivos, as imagens passam a solicitar novos procedimentos por parte dos arquivistas. Um novo inventário torna-se necessário, e outro futuro possível (PIMENTEL, 2014, p. 138).

DOS VERBOS INVENTARIADOS

As pesquisas que aqui apresentamos foram produzidas no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates, junto ao Grupo de Pesquisa, Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq), existente desde 2013. Cada uma das pesquisas abaixo partiu da inventariação de um verbo, o qual foi tomado como procedimento metodológico. Inventariar um verbo como procedimento metodológico implica tomar, em seu movimento, as matérias que emergem no encontro com o arquivo. Desse modo, apresentamos um arquivo das pesquisas que tomaram verbos no infinitivo para operar referências, observações, experiências, experimentações, matérias de estudos sobre as quais se debruçaram. Arquiva-se uma memória de modo a atualizá-la. Assim, o inventariar um verbo como procedimento metodológico nos permite fazer bailar um arquivo verbal. Expõe-se, abaixo, uma tabela com algumas pesquisas, às quais tomaram verbos como operadores metodológicos. Em seguida, uma descrição de cada uma delas.

Quadro 1 – Inventário de pesquisas que tomaram verbos como operadores metodológicos

Verbo	Pesquisa
Andarilhar	CRIZEL, Ana Paula. Andarilhar por uma Pedagogia que Fale em Nome Próprio. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2015.
Inventar (figuras)	FREITAS, Francine Nara de. De Figuras que Invento: movimentos de professores no currículo da educação infantil. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2015.
Nomadizar	PRETTO, Adriana de Oliveira. Entre-Infâncias: movimentos nômades do recrio infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2017.

Colecionar	ZANOTELLI, Alissara. Ex-Pôr-Se à Experiência : colecionar e narrar em meio à formação docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2018.
Tibungar	DÍAZ, José Alberto Romaña. Tibuns Com/No MAR (Museu de Arte do Rio) : mediação e aprendizagem em um espaço poroso. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2018.
Ruminar	RIBEIRO, InauãWeirich. Práticas de Gênero no Currículo da Univates : uma perspectiva arquivística e imoralista. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEnsino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS, 2019.

Fonte: Das autoras (2022).

ANDARILHAR

A dissertação “Andarilhar por uma pedagogia que fale em nome próprio”, de Ana Paula Crizel, defendida em 2015, tratou de fabular uma pedagogia que falasse em nome próprio por meio de um andarilhar errante. Essa composição foi possível porque a pesquisa se fez em movimento afetado pelas obras de Francis Alys e de outros artistas errantes que têm no andar sua poética de trabalho. Essas obras-movimento se misturaram ao texto e sustentaram o andarilhar, o qual funcionou como modo/método de desenvolvimento desta pesquisa. A arte, a música, a literatura, a filosofia deleuze-guattariana, a pedagogia, foram matérias para a composição de imagens-fábula nas andarilhaças. Nelas o território da pedagogia, por vezes como forma, por vezes como força, em uma ou outra, implicou em deslocamentos no tempo e no espaço. Esses movimentos, com a noção de fabulação, enquanto potência do falso e que produz uma memória de futuro, possibilitou condições para a despersonalização de um determinado território e daqueles que ali viveram/percorreram. Com esse objetivo, inventou-se *Ela*, em muitas vozes que disseram e se movimentaram n'*Ela*.

A movimentação se fez nessas imagens-fábulas que excedem o real, às quais prenes de passado, movimentaram o aqui-agora com o desejo de um porvir. As matérias-imagens-movimentos possibilitaram a criação de novas posturas e modos de ocupar-habitar um determinado território.

INVENTAR (FIGURAS)

“De figuras que invento: movimentos de professores no currículo da Educação Infantil”, foi a dissertação defendida em 2015, pela autora Francine Nara de Freitas. A pesquisa buscou problematizar a seguinte questão: de que modos diferentes figuras de professor podem movimentar-se na produção do currículo da Educação Infantil? Com base cartográfica, orientada pelas pistas de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, inventou-se cinco figuras - turista, habitante, transbordante, rachador, devorador - a fim de pensar os movimentos de três professores na Educação Infantil. Inventar as figuras e cartografar os movimentos das professoras entre tais figuras, foi o procedimento da investigação. As figuras foram tomadas como sendo ativas em si mesmas, ao invés de simples produtos de relações ou conjuntos identitários. As figuras, que constituem cotidianamente as práticas pedagógicas, são, antes, brechas de produções discursivas. Com o inventar das figuras, a dissertação buscou dobrar identidades e representações, de modo a percorrer movimentos e devires de professoras da Educação Infantil.

NOMADIZAR

A dissertação de Adriana de Oliveira Pretto, intitulou-se “Entre infâncias: movimentos nômades no recreio infantil” e foi defendida em 2017. A pesquisadora buscou estar atenta ao que um grupo de crianças dizia e

pensava, ao modo como ele movimentava nomadicamente o pensamento – isso não com o intuito de encontrar uma nova forma infância, mas outras formas, outras relações mais informes da infância. As linhas de escrita propuseram-se a funcionar como entoados poéticos; a cada instante, tudo se renovava e a paisagem era redesenhada constantemente. Ao longo da investigação, fluxos, lampejos, escutas provocaram movimentos convidando a ver a vida infantil como recriação de si, com todas as forças inventivas em constante devir. Nos deslocamentos da infância, problematizou-se: o que dizem as crianças em seus movimentos nômades? Como produzem fluxos em meio a devires-infantis? Para operar tais perguntas tomou-se como cenário o recreio de uma escola pública e como tablado a força dos fluxos infantis. Com esse cenário, recorreu-se a ferramentas conceituais de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault. Por essa perspectiva, pensou-se em uma infância por meio da suspensão de verdades de modo a estar atento às novas configurações contemporâneas. Dessa forma, buscou-se suspender as tramas discursivas dos modos de ser e pensar pelos quais tem-se produzido verdades e investido poderes na constituição de identidades-crianças.

COLECIONAR

“Ex-pôr-se à experiência: colecionar e narrar em meio à formação docente” foi a dissertação defendida por Alissara Zanotelli, em 2018. Tratou-se de pensar a experiência, na experiência, com experiência e da experiência. A noção de experiência não foi tomada como uma matéria individual, mas foi permeada por outros territórios, como o ato de colecionar de Walter Benjamin (2012) e sua narrativa. Assim, o colecionador ordenou sua coleção de maneira que a manteve como rastros do que pode ser inventado a partir da experiência. O verbo colecionar tornou-se o procedimento metodológico que movimentou a investigação. Na perspectiva do colecionador, não há um modo único

ou uma única coleção, mas várias que vão compondo a sua própria experiência. Também não se trata de colecionar para organizar, categorizar, ordenar, pois a “[...] existência do colecionador é uma tensão dialética entre os pólos da ordem e da desordem” (BENJAMIN, 2012, p. 233). Dessa maneira, o pesquisador-colecionador busca nos lugares esquecidos, na sutileza do gesto, na rapidez da palavra, na expressão do sujeito, fragmentos de sua pesquisa-coleção, a fim de compor sua obra. Tomando como campo de investigação a formação docente, a pesquisa procurou colecionar narrativas que emergiram em meio a experimentações realizadas com uma turma de alunas da disciplina Estudos do Currículo, do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Em meio aos escritos de Walter Benjamin e de outros autores como Giorgio Agamben, Jorge Larrosa, Charles Baudelaire, Honoré de Balzac, Barbey D’Aureville e seus comentadores, materializaram-se as escritas narrativas. A experiência tornou-se, assim, o próprio processo de experimentar, inventar, narrar, colecionar, como um ato necessário à existência da experiência.

TIBUNGAR

A dissertação “Tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio): mediação e aprendizagem em um espaço poroso”, foi defendida pelo autor José Alberto Romaña Diaz, em 2018. A pesquisa partiu de uma doca - o Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM) - e se direcionou para uma imersão no MAR – o Museu de Arte do Rio, na cidade do Rio de Janeiro. O propósito de mergulhar no MAR foi tentar compreender de que modo um museu pode tornar-se um espaço poroso, produtor de processos de aprendizagem. Para operar esta investigação, tomou-se as noções de aprendizagem, mediação, transcrição e porosidade. Autores da Filosofia da Diferença e da Educação, como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Sandra Corazza e Silvio Gallo, entre outros,

serviram para o estudo como aportes teóricos. Além disso, o mergulhar no MAR buscou a aproximação de autores que se ocuparam do tema do museu, tais como Carmen Mörsch, George Yúdice, Tony Bennett e Carol Duncan. Imergir no MAR se deu por meio do tibungar, cujo processo implicou em mergulhar e retornar, ir e voltar, traçar mapas. Desse modo, tibungar tornou-se o procedimento metodológico na perspectiva de imergir em espaços ainda não pensados. Pode-se, assim, marear territórios existenciais inéditos, bem como acompanhar fluxos e agenciar novas relações com o outro e consigo. Como resultados de investigação, foi possível visibilizar práticas educativas inventivas, produzidas por educadores/mediadores do referido museu, os quais puderam produzir novas experiências de ensinar e aprender. Outros resultados apontaram o MAR como um espaço poroso, capaz de produzir experiências *com* o seu público (professores ou demais envolvidos). Por fim, a dissertação destacou a relevância dos espaços não escolares, tais como os museus, para a área do ensino, a partir das proposições de práticas pedagógicas que envolvem relações de museu-escola/professor-educador.

RUMINAR

“Práticas de gênero no currículo da Univates: uma perspectiva arquivística e imoralista”, foi a dissertação defendida em 2019, por Inauã Weirich Ribeiro. Esta pesquisa partiu da pergunta: de que modo o currículo da Universidade do Vale do Taquari – Univates, vem performando práticas de gênero? Para operar o pensamento a partir da questão anunciada, tomou-se como método a genealogia nietzschiana e foucaultiana. Na perspectiva genealógica, utilizou-se a noção de arquivo para a invenção de um procedimento experimental. Assim, o verbo “Ruminar” emergiu como procedimento de pesquisa. A sua operacionalização se deu por meio de um ‘poema da forma’. Este, por sua

vez, foi sendo modificando ao longo do processo de pesquisa. O poema foi composto com conceitos como “currículo imoralista” e “performatividade de gênero”. Essa forma de poema, o Ruminar, possibilitou a produção de problemas, os quais buscaram transvalorar enunciados de gênero que emergiram na documentação da Universidade do Vale do Taquari. No procedimento de Ruminar - como um arquivar -, o conceito de performatividade de gênero foi tomado como um princípio organizador dos processos de arquivar e arquivizar (AQUINO; VAL, 2018) utilizados. A dissertação produziu descritivamente um currículo imoralista, o qual foi composto pelos discursos de política afirmativa, linguagem, binariedade sexo-gênero, maternidade, estados civis, família, violência de gênero, masculinidade, banheiros. Os enunciados arquivados por meio de suas regularidades, repetições, possibilitaram a visibilização do modo como se proliferam, se modificam e compõem possíveis percursos de habitar uma instituição de ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se apresentar neste texto pesquisas que foram produzidas a partir de um modo particular de orientar investigações no campo da educação e ensino. Estas pesquisas tomaram como procedimento metodológico a inventariação de verbos cuja consistência se dá no infinitivo. Para tal, a inventariação de um verbo foi utilizada como operador metodológico, movimento que só se faz possível no encontro com um arquivo, já que é do arquivo que extraímos, produzimos, atualizamos e reinventamos as matérias de pesquisa. Nesse sentido, pretendeu-se dar visibilidade aos verbos inventariados em algumas das pesquisas, realizadas até então: andarilhar (CRIZEL, 2015), inventar - figuras - (FREITAS, 2016), nomadizar (PRETTO, 2017), colecionar (ZANOTELLI, 2018), tibungar (DÍAZ, 2018) e ruminar (RIBEIRO, 2019).

Inventariar verbos como procedimentos de pesquisa permite que possamos perceber modos outros de produzir pesquisa em Filosofia em Educação e em Ensino. O verbo no infinitivo possibilita o deslocamento da racionalidade moderna, cuja epistemologia se constrói pelo binômio sujeito-objeto. É o verbo que interessa, pois o 'sujeito' que pesquisa e que pode ser convertido em 'objeto', ou mesmo em próprios 'objetos' de pesquisa são meras ficções criadas na ação de 'pesquisar'. Acredita-se que, talvez, em devir, o que se pode dizer é sempre no infinitivo. Desse modo, o pesquisar se relaciona ao problema de pesquisa como uma linha em que passado e futuro decorrem do presente e se estendem em direção ao infinito.

Por fim, acredita-se que inventariar um verbo como procedimento metodológico de pesquisa envolve a produção de sentidos e a implicação desejante do pesquisador, tão necessária nestes tempos sombrios de pesquisa em educação e ensino.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Larissa Drigo. A poesia de S. Mallarmé. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 31-38, 2011.

AQUINO, JulioGroppa; VAL, Gisela Maria do. Uma Ideia de Arquivo: contri-butos para a pesquisa educacional. **Pedagogia e Saberes [online]**, n. 49, pp. 41-53, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-24942018000200041&lng=pt&nrm=iso.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 2).

CORAZZA, Sandra M. Metodossófia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra M. (org). **Métodos de Transcrição: pesquisa em educação da diferença**. São Leopoldo, 2020, p. 13 – 36.

CORAZZA, Sandra M. Exergo – Poética de arquivo. In: CORAZZA, Sandra M. (Org.). **Docência-Pesquisa da Diferença: poética de arquivo-mar**. Porto Alegre, Doisa-UFRGS, 2017, p. 19 – 24.

CRIZEL, Ana Paula. **Andarilhar por uma Pedagogia que Fale em Nome Próprio**. 2015. 153p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DÍAZ, José Alberto Romaña. **Tibuns com/no MAR (Museu de Arte do Rio) Mediação e Aprendizagem em um Espaço Poroso**. 2018. 99p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.

DÍAZ, José Alberto Romaña. **Um Arquivo em Formação de Professores: a experiência de Lleida**. 2021. p.61. Projeto de Tese (Doutorado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2021.

FREITAS, Francine Nara. **De Figuras que Invento: movimentos de professores no currículo da educação infantil**. 2016. 115p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.

GUARESCHI, Neusa M. F.; REIS, Carolina dos; HADLER, Oriana H. Texto de apresentação In: GUARESCHI, Neusa M. F.; REIS, Carolina dos; HADLER, Oriana H. (orgs). **Produção de Conhecimento: profanações do método de pesquisa**. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2020, p. 06 – 09.

NANCY, Jean-Luc. **Arquivada: do sensciente e do sentido**. Tradução Marcela Vieira, Maria Paula Gurgel Ribeiro. 1. Ed. São Paulo: Iluminuras, 2017.

NANCY, Jean-Luc. **O Crepúsculo dos Ídolos ou Como se filosofa com o martelo**. Tradução de Jorge Luiz Viesenteiner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Coleção Vozes de Bolso).

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da Moral: uma polêmica**. Tradução, notas e pós-fácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORLANDI, Luiz B. L. Com que verbos cuidar do verbo pesquisar? In: MENDES, R; AZEVEDO, A. B.; FRUTUOSO, M.F. **Pesquisar com os pés. Deslocamentos no cuidado e na saúde**. São Paulo: Hucitec, 2019, p. 225 – 249.

PIMENTEL, Leandro. **O Inventário como Tática: a fotografia e a poética das coleções**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2014.

PRETTO, Adriana de Oliveira. **Entre-Infâncias**: movimentos nômades do recreio infantil. 2017. 122p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.

RIBEIRO, InauãWeirich. **Práticas de Gênero no Currículo da Univates**: uma perspectiva arquivística e imoralista. 2019. 193p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ZANOTELLI, Alissara. **Ex-pôr-se à Experiência**: Coletar e narrar em meio à formação docente. 2018. 92p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado/RS, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>.



9

Dinamara Garcia Feldens
Maria Heloisa de Melo Cardoso
Débora dos Reis Silva Backes

NARRATIVOGRAFIAS :
formas de existências
docentes na educação
pública em Sergipe

INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui a partir da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe em 2021, pesquisa essa amparada nas contribuições de algumas teorias comumente chamadas de pós-críticas, a partir de um caminho epistêmico que permite falar sobre as singularidades, os devires, a possibilidade de fazer rizoma e sobre as linhas que territorializam e desterritorializam a todo momento. Tendo seu método ancorado na cartografia, buscando NarrativoGrafar as experiências de professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que se aproximam de uma Educação Menor, em escolas das Redes Federal, Estadual e Municipal, no Estado de Sergipe, segundo a perspectiva da Filosofia da Diferença, pensada a partir de Deleuze (1997) e do conceito de Educação Menor, de Sívio Gallo (2002). No que diz respeito à produção dos dados, optou-se pelas entrevistas narrativas, para que as/os professoras/es pudessem expor livremente suas histórias.

Dessa forma, o percurso metodológico investe nas núpcias com a cartografia deleuze-guattariana (DELEUZE; GUATARRI, 1995), dando lugar às NarrativoGrafias como um modo singular de pesquisar, analisar e compreender as narrativas como instrumento relacional entre as/os professoras/es, os espaços de existências, os afetos e memórias dadas pela transitoriedade do tempo.

A NarrativoGrafia é um termo que nasceu nesta pesquisa a partir das interpretações da cartografia, que possibilitam fundamentar o percurso desse trabalho, em que as histórias das/os professoras/es estão inseridas como instrumento de compreensão das narrativas que compõem o território desta investigação, a fim de permitir a relação, entrelaçamento e agenciamento de conceitos, fazendo diálogo com termos

iminentes, permitindo a abertura de diversos espaços para interpretação das múltiplas subjetividades das/os professoras/es participantes.

A pretensão é a de analisar através das NarrativoGrafias das/os professoras/es, o que as/os levou a escolher a docência como profissão; como se tornaram as/os professoras/es que são hoje; como processaram as suas vivências diárias no cotidiano escolar; quais dificuldades e facilidades atravessaram seus caminhos como docentes. As falas estão expostas de acordo com a sequência das questões expostas acima, para que dessa forma, fique mais fácil a compreensão e o desenvolvimento do pensar Educação Menor.

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um *hódos-metá*. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo de pesquisar sobre o objeto de pesquisa, do pesquisador e seus resultados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2012, p.17).

A seção da pesquisa que permeia o presente artigo apresenta as narrativas produzidas nas entrevistas cuja pretensão perspectivou deixar as/os professoras/es narrarem, para que nesse falar de si e do ser professora/professor pudesse se analisar junto aos autores que dão base a este trabalho, o que as/os levaram a ser professoras/es, como chegaram a ser as/os professoras/es que são hoje, como processaram a vivência diária no cotidiano escolar, com quais dificuldades e facilidades se depararam, como acionaram suas máquinas de guerra em favor da diferença.

Assim, para NarrativoGrafar, foi necessário lançar mão da criação e das sensibilidades, para daí produzir novas formas de saberes. Vejamos o que mais nos diz os autores sobre a cartografia:

Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem a proposição do método cartográfico com a primeira publicação datada de 1980, desde quando a cartografia tem ocupado pesquisas e estudos no campo investigativo das ciências humanas. A constituição do pesquisador cartógrafo provoca, pela ação recorrente do fazer cartográfico, um rompimento com culturas e modos de produção e compreensão de ciência e de mundo arraigados em certezas e verdades absolutas. Esse processo de constituição acontece quando se está com a atenção aberta, não apenas ao fazer ciência, mas também nos processos de subjetivação, de compreensão e produção de mundos (MOURA; LAURINO, 2016, p. 04-05).

Ainda acrescentam as autoras que a cartografia é

[...] conectar linhas, afetos, desejos, construir passagens... Ao mover-se na pesquisa o pesquisador-cartógrafo conecta linhas de ação, sentidos, leituras e territórios diversos, conecta afetos e desejos – o que o mobiliza a pesquisar. E assim constrói passagens, porque os movimentos de aprender e pesquisar estão na circularidade do viver, não terminam, fluem em passagens construídas (MOURA; LAURINO, 2016, p. 04).

Nesse caso, a NarrativoGrafia torna-se um instrumento pertinente para interpretação das narrativas, memórias e formas de pensar das/os professoras/os, uma vez que “A cartografia como estratégia metodológica de pesquisa visa compreender algo que está em andamento, que está acontecendo [...] como método que busca dar conta das alterações e complexificações da ciência, tecnologia e cognição” (MOURA; LAURINO, 2016, p. 04).

AS NARRATIVOGRAFIAS COMO DEVIR RESPOSTAS ÀS QUESTÕES PROPOSTAS

A primeira professora a conceder a entrevista foi a Savana⁴⁸. Como planejado para todas as NarrativoGrafias, as entrevistas iniciaram-se com o pedido para que as professoras narrassem inicialmente o que as/os levou à profissão docente; se elas/eles tiveram alguma influência; se alguém serviu de exemplo, ou outras lembranças que viessem em suas memórias. A seguir, as palavras de Savana:

A minha formação acadêmica é em Pedagogia mesmo, como professora, mas eu trabalho com arte desde sempre, então quando eu aplico essa pedagogia, que sei lá... a gente chama da diferença ou menor, é sempre através da/ pela arte que eu conduzo essa metodologia. Então é isso, do meu passado que você tá me perguntando... é sempre pelo viés da música especificamente. Eu nem tenho essa lembrança assim, a coisa foi acontecendo porque é como eu te falei, o tornar professora foi uma coisa que foi acontecendo, não teve nenhuma programação na minha cabeça, porque a arte é mais forte e também a música é forte na minha vida, foi a música que me levou a ser professora, eu sempre fui pelo viés da arte e agora que eu tô na sala de aula desde 2015, meio que assim... formal, porque eu tô numa escola pública, pra cumprir todo currículo e tal, mas aí eu sempre levo, não tem como sem.. então na verdade, eu não sei lhe responder quando foi, o que foi minha motivação, foi acontecendo...

Nem sei te falar, porque é isso... eu fui assim sendo professora de música e arte e tal... e aí na escola eu me utilizei da arte para professorar... vamos dizer assim, vamos usar um verbo e foi assim acontecendo. Foi sempre a arte amiga que foi me formando e me dando *feedback* e eu apresentando também ela... tudo... Então a minha pedagogia foi sempre pela arte, a música⁴⁹.

48 Nome fictício escolhido pela entrevistada. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Sergipe.

49 Savana. Áudio II. [entrevista concedida no dia 15/11/2019]. Entrevistadora: Maria Heloísa de Melo Cardoso. Aracaju, 2019.

A partir da música e do devir “professorar” que Savana utiliza como argumento que a levou à docência, é possível perceber, diante do instrumento NarrativoGráfico, que ser professora não é um dom ou algo pré-concebido congenitamente, que está no sangue, em sua genética, mas é um movimento que leva ao que ainda não se espera, vai acontecendo, um devir, que não se sabe como será, mas começa a ser. Entendemos desta forma, o que a levou a ser professora: a arte, a música que em seu movimento próprio, com suas linhas de fuga. Como nas palavras de Savana: “foi a música que me levou a ser professora”.

Deste modo, além da arte e da música levá-la ao devir professora, possibilitou-a conceituar o seu *status quo* e o devir através do “professorar”, conceito que leva o movimento da sua docência, daquilo que ela já é e continuará sendo, se repetindo e, dentro da repetição do professorar, ser diferença, fazer diferença e agir diferente, sustentada pelas linhas de repetições, constituindo-ana diferença do professorar menor.

Contrariamente a essa ideia, a educação arbórea é pensada em prol da manutenção de incontáveis lógicas, modelos e sentidos que despotencializam a educação. A educação ficou tão burocratizada que é quase impossível pensar em uma escola que não seja no mínimo “chata”. Com isso, desestimulam-se professores, gestores, alunos, merendeiras, serventes e tantos outros que fazem parte do território escolar, restando apenas uma forma reprodutora de vivência, lugar de regras e deveres, onde o que pode ser permitido é somente aquilo que não é proibido.

Neste caso, considerado um território de morte, a casa de Savana era lugar de fuga, de vida, onde considera que “A casa da minha mãe era a escola [...] aquele ambiente era a melhor das escolas [...]”, tendo mais sentido de potência de aprendizagem do que o próprio ambiente escolar, o qual lhe causava angústia, impotência e aversão.

Assim, diante da educação maior somos persuadidos a tomar posse de ideias e conhecimentos que não são nossos e a reproduzi-los. Reproduzimos por não termos nossas próprias opiniões, nossos posicionamentos, nossa própria maneira de nos relacionar com os outros. Somos moldados desde a primeira infância, através das regras disciplinares e de modelos arcaicos dos quais nos tornamos reféns, e assim nos constituímos no que somos hoje.

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. A máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe às crianças coordenadas semióticas com todas as bases duais da gramática (masculino-feminino, singular-plural, substantivo-verbo, sujeito do enunciado-sujeito de enunciação etc). A unidade elementar da linguagem - o enunciado - é a palavra de ordem (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 1112).

A professora Savana não conseguiu passar por experiências prazerosas em sua trajetória escolar. Não teve contato com professoras/es que valorizassem a diferença, que motivassem as/os alunas/os, que deixassem o “riso” adentrar suas salas de aula, mas nos diz que foi salva pela arte, principalmente pela música. “Eu escapei porque a minha família acreditou na arte... é isso”. Ela se tornou professora da Educação Menor através da arte, mas penso que também os acontecimentos da vida escolar a tenham modificado para melhor, pois todo acontecimento nos modifica.

Estamos cansados da árvore. Não devemos mais acreditar em árvores, em raízes ou radículas, já sofremos muito. Toda a cultura arborescente é fundada sobre elas, da biologia à lingüística. Ao contrário, nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser

que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas, o adventício e o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 24).

Deleuze e Guattari (1995) ainda nos revelam sobre a música como linhas de fuga em direção a possibilidades de rupturas que, através do estranhamento causado pela professora Savana, levou-a a escapar por linhas sinuosas para uma educação não arbórea. Vejamos:

A música nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas “multiplicidades de transformação”, mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 20).

Adjacente ao que motivou ser professora, também foi importante saber sobre as implicações de continuar sendo professora, perceber alguns movimentos do dia a dia. Assim, vamos ouvi-la com contemplação, Narrativo Grafando:

É difícil né... o que ... eu vou usar até uma coisa bem prática, é tipo assim... é o meu trabalho. Eu né, eu trabalho, sou funcionária pública, então eu trabalho em uma escola, então eu tenho que dar aula... ponto... então isso é uma, uma motivação que é assim, que a coisa que eu “tô”, que me sustenta, aí por conta disso... aí eu tenho que fazer isso? Tá eu tenho que trabalhar todo dia? Então de que forma que eu vou fazer isso? Essa que é a diferença né, então eu vou fazer da minha forma, do meu jeito eu vou conduzir a minha sala de aula do meu jeito também e assim como é uma obrigação, porque eu sou uma funcionária daquele setor e tal... e eu vou ... isso também me dá a possibilidade de fechar a porta da minha sala e fazer como eu quero, entre aspas né, porque tem a direção, tem a coordenação, que dá uma fiscalização, mas se eu estivesse numa escola particular, eu não tinha essa possibilidade, mas lá eu tenho. [...] tem essa oportunidade de assim.. que você é vigiada, mas também você tem uma autonomia, porque você fez um concurso, quando você é funcionária pública você sabe que é cobrada, mas tem uma certa liberdade. Aí eu aproveito dessa liberdade para fazer

os meus caminhos sinuosos. [...] Mas sempre a gente tem linha de fuga, qualquer lugar que a gente for tem um jeito de você driblar né, de ser menor ... e aí é isso, a verdade é...

Através de linhas de enquadramento sutis e sorrateiras, a professora também, às vezes, deixa-se desanimar em meio à diferença “[...] porque ser diferente também... você tá o tempo todo ali, resistência todo dia, você acorda e meio que tem momentos que você dá uma descansada ‘peraí vou fazer igualzinho’... mas daqui a pouco você também sai porque você não aguenta ser o que você não é...”, portanto, a diferença sempre será resistência, linhas de fuga que não se enquadram no enquadrável, pois sua rizomaticidade é sempre expansão, desterritorialização, inconstância, sempre diferença.

A segunda professora entrevistada, Karen⁵⁰ a partir da provocação sobre o que a levou a escolher a profissão docente, trouxe em suas NarrativoGrafias uma miscelânea de argumentos que, a todo momento, eram movidos por emoções, afetos que a levaram a desistir de uma carreira já bem fundada em sua vida, corretora de imóveis reconhecida no mercado de trabalho, pela profissão docente, a qual foi desejo da sua mãe desde a juventude e também pelo fato da professora Karen desejar ser mãe, não só de um, mas de vários filhos sem ter um casamento. Após muitas reflexões, decidiu fazer o curso de graduação em Pedagogia. Segue:

Eu sempre tive, minha mãe sempre pediu que eu fosse “-Ah porque você não estuda para ser professora, você já tem uma irmã já na área da educação, que já era professora?” Mas isso não me despertava, o que me levou a despertar mesmo... eu queria fazer direito, estudei, estudei, estudei... mas aí fui trabalhar numa empresa privada, uma imobiliária, aí lá eu fazia o meu trabalho bem feito, foi com o que conquistei tudo que eu tenho hoje, mas eu sentia um vazio, uma necessidade de algo. Então eu falava o tempo todo pra mim “um dia eu vou fazer o que

50 Nome fictício escolhido pela entrevistada. Licenciada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de ensino em Sergipe.

s u m á r i o

minha mãe me pediu, eu vou ser professora, um dia vou ser professora”. Sempre sentindo essa necessidade de trabalhar com criança, de estar com a criança porque, eu não sou mãe, mas sou tia bem querida, aí comecei a observar a facilidade que eu tinha das crianças gostarem de mim, meus sobrinhos, meus afilhados são apaixonados por mim e aí quando eu chegava... “já vem a tia, já vem a tia mel ”...” essa madrinha é uma madrinha mãe”, eu sempre fui a madrinha mãe. Aí eu dizia “Meu Deus eu tenho essa necessidade de ter filhos”, porque se eu vejo uma criança na rua, eu já me via sorrindo pra criança, brincando com a criança, falando com a criança, daqui a pouco a criança já estava comigo e trabalhando... Direito, pelas condições financeiras que eu não tinha naquela época era mais difícil, tudo bem que tinha a UFS, eu fiz, eu tentei, mas não consegui, devido a minha base que não foi muito boa e veio aí a necessidade de trabalhar e trabalhar e estudar ficava mais difícil, eu fui para o comércio trabalhar com imobiliária, mas eu sentia a necessidade, uma necessidade muito grande de ser, de estar ali próxima a criança, até aí eu não descobri que eu tinha que ser professora, que eu precisava ser professora. Eu sentia essa necessidade dentro de mim, mas não queria contrariar esse outro lado que estava me dando resultado, ‘tava’ conseguindo me realizar, eu consegui minha casa própria, tudo que eu desejava eu tinha, minha liberdade, minha independência, não faltava condições financeiras [...] Aí o que eu fiz... eu tenho desejo de ser mãe, sempre quis por ter essa facilidade de gostar das crianças, ao mesmo tempo não tinha o desejo do casamento, “como é que eu quero ser mãe e não quero casar, como é que eu quero ser mãe de um filho só”, mas hoje ser mãe de muitos filhos é complicado, você tem que ter, a gente quer dar aos nossos filhos o que a gente não teve... “eu ainda vou fazer o que minha mãe sempre falou pra mim... porque não vai ser professora?”⁵¹.

O afeto que moveu e move Karen pelas crianças e pelo fato de querer ser mãe, a mobilizou a ser professora, mas principalmente pela memória viva da sua mãe que já tinha uma filha professora e desejava que Karen também fosse, como ela mesma explicita “[...] minha

51 Karen. Áudio II. [entrevista concedida no dia 26/11/2019]. Entrevistadora: Maria Heloísa de Melo Cardoso. Aracaju, 2019.

mãe sempre pediu que eu fosse ‘Ah porque você não estuda para ser professora, você já tem uma irmã já na área da educação, que já era professora?’”. E continua “eu ainda vou fazer o que minha mãe sempre falou pra mim... porque não vai ser professora?”.

O desejo de Karen de ser mãe e professora não a mobilizou de início a ser docente, pois o mercado de trabalho, por ter uma lógica na qual onde ganhar mais dinheiro é melhor, ainda a deixou por muitos anos com um desejo latente, porém havia um propósito para ela, era ter sua casa própria, ou seja, seu apartamento - “primeiro coloquei como meu diploma a escritura da minha casa, minha independência seria meu primeiro diploma, depois que eu conseguisse esse diploma, aí sim eu faria uma graduação, quando eu conseguisse comprar um apartamento, aí eu fui e fiz o curso de Pedagogia”.

Verificamos, a partir do pensamento de Gallo (2002), que a Educação Menor nasce a partir de um desejo, vontade de transformação, de se tornar melhor, potente e não de estar contente com o que se tem dado de qualquer jeito, não planejado, reproduzido, engessado. Mas que tenha afeto, desejo em ensinar, em fazer o diferente, causar estranhamento que mostre curiosidade do outro e o faça perceber que é diferente, fazendo diferença, afetando e sendo afetado por linhas que se cruzam entre os que estranham e os que fazem estranhar, que é mobilizado pelo afeto, pelo desejo, pela ânsia de ser professora/professor, de ser diferente, que só se dá na oportunidade de pisar no chão da sala, até mesmo nos estágios docentes.

Se há uma literatura menor, porque não pensarmos numa educação menor? Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas públicas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor, que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor, constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 01).

O que mobilizou Karen foram linhas de fuga que se deram a partir do desejo, do prazer de ser docente, desviando-se das linhas duras que lhe imobilizavam no setor imobiliário - “Mas eu não quero muito dinheiro, eu quero até menos do que ganho hoje, mas eu quero fazer o que eu tenho prazer de fazer e eu descobri isso nesse estágio [...] o infantil, o fundamental, a coordenação e o EJA. Me apaixonei completamente pela educação infantil e o EJA”.

Ao ser afetada pelo desejo de ser professora e dar lugar às linhas de fuga, fez a inscrição no processo seletivo para professora/professor em Aracaju, Sergipe e foi convocada. A partir desse acontecimento o seu novo território de atuação profissional começou, em outras palavras, ela deu início ao que presente e futuramente seria uma educação não arbórea.

Desta forma, através do afeto e do desejo pela educação e ainda por ter a memória presente da sua mãe, a qual sempre quis que ela fosse professora, Karen se tornou aquilo que sempre sonhara.

As próximas NarrativoGrafias são da professora Pérola⁵², que descreve o início de sua adolescência assim como o começo de sua vida profissional.

Veja só, eu, na verdade, na minha adolescência eu morava no interior, então lá a gente, na época da gente, não tinha muita opção e até o terceiro ano quem morava no interior, é uma comunidade que se você não tinha dinheiro, você concluiu o terceiro ano você só tinha o magistério. Então você ou iria trabalhar no comércio ou você iria ser professora. Então eram só as duas únicas opções. Quando eu concluí, eu penso que até lá eu nunca assim... eu fiz porque era o que tinha no momento. Então, quando eu me formei eu fui trabalhar em comércio, depois eu vim embora da Bahia e vim aqui pra Sergipe. Quando eu cheguei aqui eu precisava trabalhar, então eu fui procurar emprego.

52 Nome fictício escolhido pela entrevistada. Licenciada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e em Educação Infantil. Professora da Rede Municipal de ensino em Sergipe.

Aí comecei a trabalhar novamente no comércio, mas só que eu achava um trabalho enfadonho, e sem emoção nenhuma, repetitivo, e aí eu decidi um dia “não quero mais” e saí procurando um emprego. E aí assim, na época a gente encontrava emprego no jornal, a gente circulava o jornal e saía procurando... aí tinha uma escola... eu falei “vou lá nessa escola”. Então eu fui, fiz a entrevista e na época tinha uma vaga pra secretária, se eu “tava” desempregada então... fiz a entrevista, nunca tinha trabalhado na verdade em nenhuma escola e também nunca tinha feito serviço de secretária, mas eu sou muito assim... eu me acho corajosa quando eu quero alguma coisa, eu gosto de desafio⁵³.

Ser desafiada pela vida foi levando a professora Pérola a trilhar um caminho que a levaria a ser professora. Mais do que isso, os desafios enfrentados a movimentaram em direção a afetos e desafetos diante da profissão que escolheria trabalhar. O comércio, seu primeiro emprego, era “um trabalho enfadonho, e sem emoção nenhuma, repetitivo, e aí eu decidi um dia “não quero mais” e saí procurando um emprego”. Desta forma, Pérola anelava por emoção, algo que lhe afetasse e que ao mesmo tempo se configurasse como um desafio, um novo começo, com novas emoções e afetos que lhe permitissem sensações dinâmicas, não enfadonhas e que não fossem iguais às que sentia quando trabalhava no comércio.

As linhas de fuga já eram presentes na vida profissional de Pérola, sempre desviando daquilo que lhe imobilizava, das linhas molares que lhe alcançavam, mas os movimentos moleculares eram latentes e já afloravam em suas decisões em direção ao diferente, ao que ainda lhe era estranho, mas não causava medo, mas sim, sensação de desafio, de vigor, rumo ao inesperado, ao devir.

Surgiu a oportunidade de Socorro, dessa vez eu disse “agora eu quero sala de aula”, foi aí que eu pela primeira vez, depois de anos na educação eu botei os pés numa sala de aula e quando eu me vi naquele quadrado, eu falei assim “agora”. Então, a gente

53 Pérola. Áudio II. [entrevista concedida no dia 18/11/2019]. Entrevistadora: Maria Heloísa de Melo Cardoso. Aracaju, 2019.

fica “meu Deus eu sei tanto de teoria e eu digo tanto, eu levo tanta novidade e agora será que eu vou fazer tudo aquilo que eu orientava que fosse feito?”, porque uma coisa é você orientar outra é você botar a mão na massa, dar conta! Eu nunca tive dificuldade em conversar com os alunos, a questão de disciplina, a questão também de carinho, mas como secretária né... não como professora, mas assim quando eu fui pra escola turma do primeiro ano, umas vinte e quatro crianças de seis anos, que não sabe nem pegar um lápis... eu vi naquela realidade que eu já vi a distância na escola pública, mas coordenação... você tem contato com o aluno, mas não tanto assim. Quando eu me vi em sala de aula e aí eu disse “e agora?!...”

Eu peguei minha turma, de vinte e quatro crianças, cada uma de uma forma diferente, cada um com o comportamento novo, uns calados, uns agressivos e aí no início eu fiquei super perdida, eu não dava conta, num dava conta do planejamento... eu planejava, eu achava que planejava tudo errado... veja aí... eu tinha muitos anos de experiência de secretária, então fazer o planejamento... beleza, mas colocar em prática, vê ele se tornar realidade era completamente diferente. Então eu percebi eu comecei a perceber que você planeja, importantíssimo planejar, você não pode de forma alguma deixar de planejar, mas você tem que ser bastante flexível, tem que ser muito flexível, porque quando você chega lá pra aplicar não é como você imagina

Toda sala de aula é lotada de pessoas múltiplas, estudantes com histórias de vidas distintas, que anseiam por coisas diferentes, que querem ser afetados e afetar, ter múltiplas experiências, que desejam encher o ambiente de questionamentos, aprender de forma aberta, rizomática, que anelam trazer o “riso” para dentro dos muros da escola. Quando isso não é levado em consideração o caos muitas vezes é instaurado.

O rizoma é, portanto, um antimétodo que parece tudo autorizar - e de fato o autoriza, pois este é o seu rigor, do qual seus autores, sob o termo “sobriedade”, enfatizam de bom grado [...] uma nova definição do sério em filosofia, contra o burocratismo puritano do espírito acadêmico e seu “profissionalismo” frívolo (ZOURABICHVILI, 2004, p. 52)

A professora Pérola se encontrou entre duas arestas nesse território educacional: entre aquela que coordenou um plano, que lhe parecia fácil, prático e infalível e, agora, na posição daquela que coloca em prática seu plano no chão da escola, no contato direto com as/os alunas/os, onde percebe que aquilo que é planejado não dá conta da multiplicidade e diversidade que existe na sala de aula. Onde a teoria e a prática têm como resultado uma soma de diferença de uma expressão numérica que o melhor planejamento não poderia prever seu resultado final, pois as associações e multiplicações de práticas e teorias se divergem e se esgotam numa soma de interesses incomuns, entre aquilo que se idealiza e aquilo que se é na prática pedagógica.

A Educação Menor mantém e motiva Pérola a continuar a “professorar”. A NarrativoGrafia que se estende nos seus dizeres traz características de uma Educação Menor, de um atributo que fez e faz parte da professora que Pérola ansiava ser antes de se formar, que planejava enquanto secretária, e agora, como professora, semeia entre suas/seus colegas professoras/es uma educação coletiva, socializando seus afetos, sonhos, vontades, projetos, atitudes e ações menores como dispositivo político que vão na contramão de uma educação hegemônica, maior.

E como terá sido o início da vida profissional do professor Artur⁵⁴? Sem nenhuma pretensão de ser professor, ele começou sua carreira profissional como recenseador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Tinha repulsa à ideia de ser professor - “[...] eu digo a você e a qualquer pessoa, é que eu nunca pensei em ser professor, inclusive eu tinha uma certa aversão a essa ideia [...]”. Seu pensamento era morar longe, em uma cidade grande e até mesmo outro país, longe da cidadezinha que morava, Umbaúba. E reitera que tinha aversão à ideia de ser professor, porque era a única alternativa que tinha para quem terminava o ensino médio em sua cidade –

54 Nome fictício escolhido pelo entrevistado. Licenciado em Letras Português-Inglês. Professor do Ensino Médio da Rede Estadual de ensino em Sergipe.

o que era o contrário do seu sonho. Assim, migrou para outra cidade sergipana, Estância. Formou-se no curso técnico de contabilidade e sonhava fazer graduação em Psicologia, curso que pensava ser impossível diante da sua formação da educação básica que alegou ser “precária”, pois as/os estudantes que conseguiam passar no vestibular da Universidade Federal de Sergipe – única universidade pública do estado - para esse curso eram os estudantes que moravam na capital de Sergipe, Aracaju. Comentou Artur:

Eu nunca pensei que seria professor, essa pra mim é a coisa mais marcante, ainda ontem estava falando sobre isso com uma turma de alunos meus, sobre profissão, eles pediram que entrevistasse um professor de língua inglesa e que ele contasse o porquê quis ser professor, então a primeira coisa que eu digo a você e a qualquer pessoa é que eu nunca pensei em ser professor, inclusive eu tinha uma certa aversão a essa ideia e eu lembro que... eu sou de Umbaúba, na verdade nasci lá e morava lá... e minha cabeça sempre era voltada para o mundo, eu não imaginava exatamente o que eu queria ser, mas que eu estaria em um lugar grande, em um outro país, em uma outra cidade, então eu cresci com esse mito de ir embora, menino de interior que queria ir embora e eu marcadamente me lembro que o que me incomodava no fato de ser professor é que era praticamente pra todo menino e menina que terminasse o ensino médio, a única alternativa que a cidade oferecia era ser professor, então aquilo ser professor era o oposto do meu sonho e aí eu fui morar em uma outra cidade, que não era Umbaúba, era Estância, para fazer o Ensino Médio, morei um tempo lá e tive que voltar pra Umbaúba por questões financeiras mesmo, porque tinha concluído o ensino médio e nada mais justificava o fato de eu estar morando em Estância e eu tinha acabado muito cedo e aí voltei pra Umbaúba, eu lembro que eu fiz um outro ensino médio, pensando na... fiz um curso técnico de contabilidade, aí eu lembro que começou a desenhar qual seria meu sonho de profissão, eu queria ser psicólogo, mas o ser psicólogo era um sonho quase que inalcançável para qualquer pessoa naquela época porque a gente tinha menos acesso às universidades, eu tive uma formação muito precária, então disputar uma vaga em um curso que era disputado por pessoas

que estavam na capital, porque normalmente quem fazia era quem estava na capital, então era um sonho praticamente, que eu via como impossível de ser alcançando⁵⁵.

Não obstante, Artur se utilizou de suas linhas de fuga - “fiz meu primeiro vestibular para contabilidade, para Universidade Federal de Sergipe, não passei... e aquilo me frustrou [...]”. Partindo de sua frustração, trabalhou como recenseador do IBGE e, como rizoma que cruzam linhas, armam tecituras, constroem caminhos que se encontram, bifurcam, conjugam e se multiplicam, Artur teve sua primeira oportunidade de ser professor no ensino técnico, mesmo sem ter formação nenhuma.

A forma de pensar sobre sua despotencialização diante de sua frustração ao fazer o vestibular, levou Artur a potência de ser professor de um curso, mesmo sem ter habilitação para tanto - “eu ensinei foram disciplinas técnicas, disciplinas de um curso técnico. Eu lembro que dei aula de Metodologia do Ensino das Ciências e um pouco depois Geografia. Eu, praticamente a cada aula, eu tinha que estudar”. O “professorar” já estava em Artur, a máquina da diferença que já estava em movimento, mesmo que não tivesse consciência disso. Desta forma, o devir professor estava em movimento, em construção.

Por fim, o professor Folhas⁵⁶, depois de muito tempo de espera e expectativa, traz em suas NarrativoGrafias registros que fazem pensar que ele se tornou professor por mero acaso do destino. Nos diz ele que queria trabalhar em algo ligado à saúde, pois tinha vontade de ajudar as pessoas. A graduação em Educação Física foi o que deu para fazer naquele momento, mas a intenção inicial era mudar de curso assim que fosse possível, pois era e ainda é apaixonado pela área da saúde, principalmente saúde mental.

55 Artur. Áudio II. [entrevista concedida no dia 28/11/2019]. Entrevistadora: Maria Heloísa de Melo Cardoso. Aracaju, 2019.

56 Nome fictício escolhido pelo entrevistado. Licenciado em Educação Física. Professor do Ensino Básico da Rede Federal de ensino em Sergipe.

Então, eu, eu não sei te dizer, assim o que, o quê que, o quê que necessariamente me levou a ser professor, eu fiz educação física pra cuidar das pessoas, eu fiz na verdade educação física pra fazer, pra fazer alguma coisa na área da saúde, é... então minha ideia era fazer algum, algum, algum curso na área da saúde, eu complementar, eu pensei em complementar a educação, eu, eu, eu, na verdade eu vim de um lugar aonde não tinha uma noção do que era faculdade, então a primeira vez que eu vi a faculdade, eu achei que a faculdade era uma porta, tinha que entrar num prédio, num sabia que tinha vários prédios, então assim a primeira vez que eu fui na faculdade, essa foi a minha visão e eu comecei numa, numa universidade particular...eu comecei fazendo educação física porque era o curso possível de fazer, num sentido de pensar em fazer depois algo que me, não pensei em fazer nem medicina, nem enfermagem, nem psicologia, nem conhecia os cursos direito, então assim tinha uma desinformação nesse sentido, aí comecei a fazer na área da saúde, pensando Educação Física na área saúde...⁵⁷

A máquina de guerra trata-se de uma potência ativa e criadora, de uma recriação de si em um devir animal. Trata-se antes de desfazer-se da ordem humana no corpo para encontrar nossas próprias zonas de intensidade, nossos grupos, ou seja, as populações e as espécies que nos habitam (DELEUZE, 1992, p. 20). Só assim se produz uma máquina de guerra e é possível criar um Corpo sem Órgãos (CsO) verdadeiramente pleno e revolucionário.

Um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades. Somente as intensidades passam e circulam. Mas o CsO não é uma cena, um lugar, nem mesmo um suporte onde aconteceria algo. Nada a ver com um fantasma, nada a interpretar. O CsO faz passar intensidades, ele as produz e as distribui num *spatiumele* mesmo intensivo, não extenso. Ele não é espaço e nem está no espaço, é matéria que ocupará o espaço em tal ou qual grau — grau que corresponde às intensidades produzidas (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 13).

57 Folhas. Áudio II. [entrevista concedida no dia 14/01/2021]. Entrevistadora: Maria Heloísa de Melo Cardoso. Aracaju, 2021.

No sentido de trabalhar na área da saúde algum dia, ele começou uma graduação, que mesmo sem saber naquele momento, iria lhe levar a ser um professor da educação menor. O curso escolhido foi o de Educação Física, mas como já dito anteriormente, sempre pensando na área da saúde. Nesse sentido, entrou para movimentos estudantis que militavam pelo SUS (Sistema Único de Saúde). Mesmo não tendo sonhado ser professor da educação básica, Folhas, através dos fluxos, das linhas moleculares, dos acontecimentos, se desterritorializou quando resolveu enfrentar um concurso público para ser professor de um colégio de ensino fundamental e médio. O dever, o dever professor, que não tem momento específico para acontecer, se fez presente na vida desse docente, que agora se diz apaixonado pelo que faz.

DEVIR FINAL: SEMPRE NO MEIO DO CAMINHO

A necessidade atual é de professoras/es que deformem e não que formem; de professoras/es que ponham em questão sua própria vida, seus valores, suas práticas e discursos; de professoras/es que tenham em mente o ensinar como atividade diária de mutação, de autotransformação.

Os docentes se deixaram conduzir por novos agenciamentos de força, de intensidades e de fluxos. Tornaram-se, sempre que se fez necessário, máquinas de guerra em prol da sua afirmação, da vida e da multiplicação dos afetos. Elas/es reinventaram suas existências, trabalharam em prol da produção das singularidades e da produção de si mesmo. Elas/es estão na busca constante da criação de seus CsO. Elas/es são integrantes ativos da Educação Menor.

Gravar, ouvir, ouvir novamente, transcrever, reescrever, corrigir, ler, reler, analisar, reanalisar, refletir e Narrativo Grafar faz desta pesquisa um movimento de repetição que potencializa a diferença, e diferença que se

repete sempre diferente. Uma Educação Menor se faz neste movimento de ir e vir, de dar ouvidos às histórias, às trajetórias, dar atenção ao que se fala em diferenças de tons e semitons, de gestos e expressões no ato de dizer, pois falar de si, talvez seja mais difícil que falar de outrem.

Percebemos que, às vezes, era impossível para as/os professoras/es falarem de si e de suas práticas de educadoras/es menores e de como chegaram até sua profissão docente. Desta forma, nos propomos a concordar que as linhas de fuga que as/os ajudaram a chegar ao nascer da aurora desta profissão, também lhes ajudam a permanecer nela.

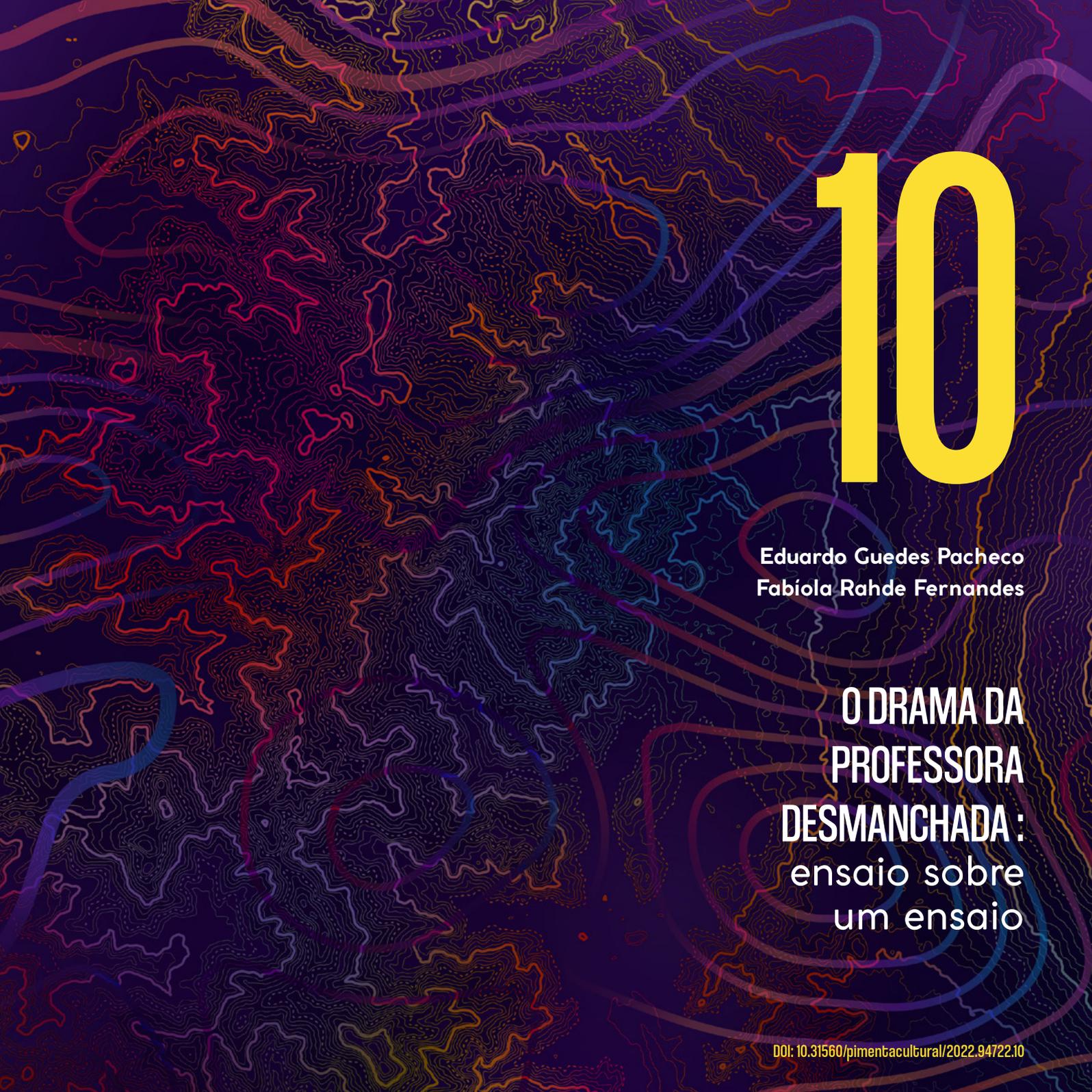
Fazer a opção, mesmo sem saber, por uma Educação Menor, transformou cada professora/professor participante, em máquinas de guerra sempre em ação quando necessário. Elas/es se constituíram em subjetivações, que ora eram de resistência, ora eram de fuga e esse jeito sem jeito de estar no mundo, de serem docentes no mundo, em suas escolas, trazia também o conhecimento, construía também a subjetividade de cada aluna/o. Eles iam se re/inventando juntos.

Fica claro que a educação infelizmente ainda predominante é moralizante, transcendente, individual. Ela é a negação da potência, do acontecimento, da criatividade, da diferença e da vida singular. Ela bloqueia as multiplicidades existentes na sala de aula. É a rainha dos dualismos, da disciplina, dos modelos e do controle. Pensamos que a educação maior parece habitar uma ontologia do contra, do contra quando pensamos na ontologia deleuziana da imanência, da potência, do singular não individual, do acontecimento, do movimento, movimento característico de corpos militantes, que constroem para si CsO, que acionam máquinas de guerra a favor da diferença e da vida.

Pelo fato de tudo ser provisório, as considerações sobre esta pesquisa também as são. Como devir, a pesquisa também se reinventa, se refaz, nos faz como professoras, nos afetou, está nos fazendo movimentar, nos desconstruindo da professora que éramos a partir das NarrativoGrafias das/os professoras/es participantes.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs-vol. 1**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs-vol. 2**. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs-vol. 3**. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs-vol. 4**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n.02, p. 169-178, 2002.
- MOURA, A. C. O. S.; LAURINO, D. P. Apresentação. In: MOURA, A. C. O. S.; LAURINO, D. P. (Orgs.). **Percursos metodológicos de cartógrafos no educar**. Rio Grande: Editora da FURG, 2016.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- ZOURABICHVILI, F. **O Vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar e Estudo em Novas Tecnologias e Informação, 2004.



10

Eduardo Guedes Pacheco
Fabiola Rahde Fernandes

**O DRAMA DA
PROFESSORA
DESMANCHADA :**
ensaio sobre
um ensaio

Esse texto tem a intenção de compartilhar pensamentos sobre a elaboração de uma pesquisa acadêmica. O trabalho foi realizado no contexto de uma Universidade Pública, a Universidade Estadual do Rio Grande Do Sul - UERGS, dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional desta instituição. Essas informações são importantes já que trazem elementos que ajudam a compor as intenções que possibilitaram a criação do trabalho aqui apresentado. A defesa do Ensino Público compõe estes entendimentos. Essa(s) escolha(s) revelam um traço muito importante presente tanto na dissertação de mestrado a qual aqui será apresentada, como também nesse ensaio, ou seja, tomar a produção de conhecimento no contexto da Pós-Graduação como um ato de resistência e enfrentamento ao que é tão comum à contemporaneidade (não que tenha sido diferente em outros tempos), a tomada da diferença como justificativa para a produção de discriminações, distinções negativas e violências expressas através de formas, normas e condutas que se colocam como condutoras de um “ideal de humanidade”.

Escolher sobre um tema, realizar uma pesquisa e produzir um trabalho sobre o que foi pesquisado ultrapassa o preenchimento dos requisitos para ser merecedor de um título acadêmico. A escolha aqui é apresentar uma dissertação que deseja problematizar, por meio da arte, os lugares que, através da normalidade no território educacional, impedem que a vida possa produzir novidades. É escolha dos autores deste trabalho entender que a produção do novo é arma contra aquilo que desejamos enfrentar, ou seja, as violências que saberíamos nomear, assim como, aquelas que fogem ao nosso repertório de escrita e fala. É desejo deste trabalho contribuir com aqueles/as que tomam a área da Educação como possibilidade de potência de vida, de criação e elaboração de situações desejáveis para o viver, pautadas pelo acolhimento da diversidade e, especialmente, pela produção da diferença como força produtora de vida.

Por volta do ano de 2010, a Professora Sandra Corazza, em reunião com o BOP - Bando de Orientação de Pesquisa, grupo da Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, fez as seguintes perguntas: “o que incomoda vocês? O que tira o conforto do corpo, o que desacomoda e que é intragável ao ponto de vocês desejarem saber mais sobre isso? Ao ponto de inventar novas possibilidades para aquilo que traz essas sensações para o corpo de vocês?” Essas questões revelam uma possibilidade para que uma pesquisa possa nascer, o desconforto, o mal-estar. Sensação esta que produz a vontade de dizer sobre algo. Situação esta que traz a necessidade de criar perguntas, questionamentos, problemas para buscar um estado de conforto sobre determinado assunto ou temas. Cabe ressaltar que não se trata de um conforto permanente, duradouro. O tempo de duração desse bem-estar é aquele que acaba com o surgimento de outra dissonância. Nesse sentido, a dissertação intitulada “O *Drama* da Professora *Desmanchada*: ensaios de criação e teatralidade na escola” (2019), trabalho escrito pela Professora Mestra Fabíola Rahde Fernandes, é fruto de sensações que nascem a partir da sua atuação numa escola da rede básica do Município de Xangri-Lá, Região do Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul.

A solidão povoada que insiste em habitar as salas de aula dos espaços escolares (GALLO, 2016) é o primeiro traço que compõe a vontade de pesquisar sobre a possibilidade do Teatro na Educação Básica. Essa solidão diz respeito às escolhas que fazem dos espaços escolares lugares de esvaziamento da potência do viver, geralmente expressas através de práticas (pedagógicas, didáticas, metodológicas, educacionais) pautadas na mediação docente e numa relação com os conhecimentos afastada da possibilidade de invenção. Escolhas estas ditadas pelas normas majoritárias, as quais ordenam sobre os modos de vida. No entanto a solidão não tem o hábito de andar sozinha, nas palavras de Fabíola,

vejo a decepção na sala dos professores quando o assunto é a contagem ansiosa dos dias para as aposentadorias, assim como nos passos arrastados que postergam o retorno para as salas de aula depois do recreio. A Rotina, muito pontual, apresenta-se todos os dias, sempre nos mesmos horários. É ela quem anuncia o início, o intervalo e o término das aulas. Após seu apito, convém formar filas. Dona Rotina almeja repetir, sempre, tudo do mesmo jeito. Aparentemente, não gosta da diferença (FERNANDES, 2019, p. 19).

Solidão, decepção e rotina (repetição do mesmo) são três importantes componentes que fazem parte da alquimia empregada na criação da dissertação aqui apresentada. Marcas que servem como provocações e atuam como disparadores para que a autora pudesse criar sobre Educação e Teatro. Essas palavras atuam como alimento para a criação de enfrentamentos. A autora diz,

move-me o desejo de dizer das teatralidades que nos atravessam na experiência de estar, em nós mesmos, na escola e uns com os outros. Move-me dizer da dureza do espaço, da aspereza da rotina, da tristeza das relações e dos silêncios sentidos, porém não consentidos. Move-me dizer com sentido e contar o pulsar do próprio pensar. As ideias acima poderiam suscitar que almejo investigar como matar a Morte na escola (FERNANDES, 2019, p. 20).

A vontade de pesquisar sobre Teatro e Educação Escolar também é acompanhada pelas escolhas que dizem respeito à forma como os trabalhos acadêmicos são elaborados e apresentados. As problematizações acima descritas sobre aquilo que provocou a autora a elaborar sua pesquisa podem, também, dizer sobre como uma dissertação é produzida. Nesse sentido, a forma que um trabalho acadêmico é concebido, ao modo do que acontece no contexto escolar, pode estar atrelado à solidão, à decepção e à rotina. As escolhas metodológicas dedicadas à elaboração dos trabalhos acadêmicos dizem mais do que, explicitamente, anunciam nas palavras grafadas no corpo do texto das dissertações e teses. As formas não são simples invólucros

para a apresentação de conteúdo. Os modos que dizem respeito a como a escrita de uma dissertação/tese é feita explicitam, também, entendimentos referentes ao conteúdo apresentado. Nesse sentido, a dissertação “O *Drama* da Professora *Desmanchada*: ensaios de criação e teatralidade na escola” no lugar de escolher uma metodologia para a elaboração de sua pesquisa, cria um método voltado a dar conta das necessidades que nascem das suas vontades de pesquisa. Para tanto, escolhe tomar o Teatro Pós-Dramático como alimento para tratar da elaboração da sua investigação, tanto no que diz respeito ao trabalho que envolveu as aulas de teatro no contexto da pesquisa, como também na produção do texto da dissertação.

O Teatro Pós-dramático pode ser entendido como um movimento de criação de alternativas aos estilos, estéticas e práticas teatrais produzidas no contexto do Teatro Dramático. Nesse sentido,

o teatro *dramático* (que BRECHT oporá à forma épica) é o da dramaturgia clássica, do realismo e do naturalismo, da *peça bem feita*: ele se tornou a forma canônica do teatro ocidental desde e célebre definição de tragédia pela Poética de ARISTÓTELES: “Imitação de uma ação de caráter elevado e completo, de uma certa extensão [...] imitação que é feita pelas personagens em ação e não através de um relato, e que, provocando piedade e terror, opera a purgação própria de tais emoções” (PAVIS, 2008, p. 110 – grifos do autor *apud* FERNANDES, 2019, p. 54).

O teatro aristotélico designa “uma dramaturgia que invoca Aristóteles e se funda na ilusão de identificação. Esse teatro ‘dramático’ [...] repousa sobre a coerência e a unificação da ação, em sua construção de um conflito a ser resolvido no desfecho” (UBERSFELD, 1977 *apud* PAVIS, 2008), sendo que, no âmbito da dramaturgia clássica, são três as unidades que compõem o texto dramático: ação, lugar/espaco e tempo. Entre as três, a unidade de ação é considerada imprescindível, visto que abrange a estrutura dramática inteira. Assim, a ação é considerada una ou unificada quando toda a narrativa se estrutura

ao redor de uma história principal. A unidade de lugar compreende o uso de um só espaço, o qual o espectador é capaz de atingir com o olhar, embora subdivisões deste lugar sejam possíveis. Os preceitos da unidade de tempo exigem que a ação da peça não ultrapasse vinte e quatro horas (PAVIS, 2008) e, nessa perspectiva, a unidade de tempo “insere a história não como *processo*, mas como fatalidade irreversível e imutável” (UBERSFELD, 1977 *apud* PAVIS, 2008, p. 422).

Com base nas definições de drama clássico é possível estabelecer relações entre esse tipo de teatro e escrita acadêmica, na qual se evidenciam tentativas de unificação de tempos, espaços e modos de existência expressos, em especial, no majoritarismo da forma, e não menos importante, nos entendimentos de vida que são apresentados nas metodologias convencionais dedicadas à elaboração de dissertações e teses.

Hans-Thies Lehmann cunha o termo “pós-dramático” (LEHMANN, 2017) a fim de descrever estéticas e estilos da prática teatral, desde “apresentações des-dramatizadas de textos dramáticos até formas que não dependem de modo algum de um texto-dramático pré-definido” (LEHMMAN, 2013, p. 860). Marcado pela presença da performance, o teatro pós-dramático aponta para a expansão das “possibilidades, tecnologias e estéticas da prática teatral” (LEHMANN, 2013, p. 872). Propõe uma ruptura com o conceito Aristotélico de unidade e totalidade do texto dramático e caracteriza-se pela ideia de desconstrução do mesmo. No entanto, conforme nos alerta Lehmann (2013), os elementos que constituem o teatro pós-dramático não se restringem à ruptura com o texto. É possível trabalhar na perspectiva pós-dramática sem negar o texto dramático. O que muda é o lugar que ele ocupa na encenação.

O teatro pós-dramático desconstrói então certa noção de ordem e aponta para uma reconfiguração dos papéis tanto do texto dramático na cena, como também das relações entre autor (do texto dramático), ator, espectador, diretor e do próprio espaço de encenação. Inserido

na perspectiva do teatro contemporâneo, o teatro pós-dramático, segundo Lehmann (2017), explora práticas que compõem um panorama de processos colaborativos na perspectiva de criação coletiva.

Ao tomar as escolhas feitas por aqueles que se dedicaram a criar o Teatro Pós-Dramático, a dissertação buscou produzir um encontro entre as criações realizadas pela investigação acadêmica e as criações produzidas por esse tipo de teatro. Para tratar desse encontro, a autora busca em Espinoza (2019) um aliado para escrever sobre Teatro e Escola. Um encontro entre corpos que podem se afetar mutuamente e, através de suas potências, produzir paixões e afecções que possam potencializar os corpos que participam desse encontro. Este é o caminho que conduz esse inusitado encontro entre entes heterogêneos: teatro e escola. Diferentes que, no entanto, carregam consigo marcadores comuns no que diz respeito às suas possibilidades de atuação. Nesse caso, a unificação de tempos, espaços e modos de existência. Desse modo, o primeiro aspecto a ser tratado para apresentar os modos de elaboração dessa dissertação diz respeito a tomar a criação artística, em especial o Teatro Pós-Dramático, como produtor de uma escrita acadêmica. Em outras palavras, propõe uma ruptura com o entendimento de unidade e totalidade do texto acadêmico e caracteriza-se pela ideia de desconstrução do mesmo, propondo uma outra possibilidade de elaboração e apresentação das questões e problemas que envolvem a investigação.

O segundo aspecto a ser apresentado é a escolha de elaborar um texto que é guiado por perguntas/questionamentos, as quais funcionam mais como disparadores para que as questões sejam problematizadas do que como criadores de lugares que devem ser desvendados. Nesse sentido, esse ensaio passa a apresentar o inventário das perguntas/questionamentos, movimento este que tem a intenção de compartilhar como a autora buscou promover o encontro acima apresentado.

Inventário das Perguntas/Questionamentos:

- a. De que formas a criação teatral pode atuar nesta escola? Como atuar um corpo docente que instaure possibilidades para encontros mais transversais no contexto desta investigação? Cavar brechas de criação no deserto da sala de aula permitiria a visão de algum oásis na aridez do espaço escolar? Ou, ainda, como traçar um plano de compartilhamento entre o pensamento teatral e o pensamento educacional em uma pesquisa em educação?
- b. O que pode a criação artística diante destas forças que tentam se assenhorear dos corpos em sala de aula? O que pode a criação artística diante das forças que tentam se assenhorear dos corpos na elaboração de um trabalho acadêmico?
- c. Pode o teatro ser aparato de resistência na desconstrução das mecanizações referentes à produção dos trabalhos acadêmicos na área da Educação?
- d. De que afetos a escola hoje é capaz?
- e. Pode a aula ser experimentada como espaço do teatro? Pode a elaboração de uma pesquisa acadêmica também ser experimentada como tal?
- f. O que você pode criar com as inspirações filosóficas ou artísticas que escolher?
- g. Propor uma conversa entre o pensamento da diferença e o campo da Educação “borraria” os limites da dualidade “ensinar e aprender”?
- h. Seria a escola um espaço dramático fadado somente às tentativas de uniformização como uma fatalidade dramática, irreversível e imutável? Quais outras possibilidades de fabricação de saberes e de produção de diferença atravessam o contexto escolar?

Como engendrar movimentos de resistência a este drama de imitação de padrões e motivador, portanto, de mecanizações e repetições do mesmo?

Cabe mencionar que as perguntas/questionamentos aqui apresentadas, mesmo quando não tratam do método referente à produção da dissertação, revelem a vontade de entendimento sobre a Educação e sobre a Escola, a qual está diretamente relacionada com a concepção de pesquisa aqui compartilhada.

O MÉTODO PÓS-DRAMATURGIA DO ENCONTRO

Os entendimentos referentes ao Método chamado de *Pós-Dramaturgia do Encontro* estão aliados com a necessidade de ruptura com a ideia de que existiria uma maneira correta de dar aula ou de elaborar uma pesquisa acadêmica. Necessário ressaltar que no caso desse ensaio, uma aula de teatro e a produção de uma pesquisa ocupam um lugar em comum, a dissertação aqui apresentada. Pensar sobre a aula é também pensar sobre como esta aula compõe o material da dissertação. Nesse âmbito, assim como o teatro pós-dramático, rompe com o modelo Aristotélico da dramaturgia clássica e da peça bem-feita e, com isso, com os princípios de exposição, conflito e desfecho (RYNGAERT, 2013), a *pós-dramaturgia do encontro* busca produzir fissuras na ideia normativa referente a elaboração de uma dissertação. Renuncia, assim, à pretensão de que uma história deve ser contada com começo, meio e fim e busca alimento nas forças intensivas das vontades de potência.

Outro aspecto refere-se ao fato de que a *pós-dramaturgia do encontro* não é um procedimento que possa ser erigido de uma vez por todas, mas opera pela instauração de “linhas de fuga ou de variação

contínua” (DELEUZE, 2010, p. 45). Inspirada nos procedimentos do teatro pós-dramático (LEHMANN, 2013), desloca a figura do pesquisador como gênio individual da experiência investigativa quando o coloca em zonas de incerteza e errância, nas quais a pesquisadora vai forjando o próprio terceiro mundo. O Sul ou terceiro mundo é visto então como possibilidade de experimentação de devires na pesquisa sobre Teatro e Educação, na trilha do que Deleuze (2010) chama de constituição de uma consciência de minoria como potencialidade do Teatro e da Educação.

A esse respeito, afirma o autor que “devir minoritário é um objetivo, e um objetivo que diz respeito a todo mundo [...] já que cada um constrói sua variação em torno da unidade de medida despótica e escapa, de um modo ou de outro, do sistema que fazia dele uma parte da maioria” (DELEUZE, 2010, p.63) e, ainda, “se a maioria remete a um modelo de poder – histórico, estrutural ou os dois ao mesmo tempo -, é preciso dizer também que *todo mundo* é minoritário, potencialmente minoritário, na medida em que desvia desse modelo” (DELEUZE, 2010, p. 59, grifo do autor).

A *pós-dramaturgia do encontro* produziu, na situação vivenciada, uma corporeidade docente/pesquisadora em devir-minoria em relação aos modelos totalitários e repletos de certezas sobre como deve ser realizada e apresentada uma pesquisa. A dissertação elaborada a partir desse método do encontro entre arte, pesquisa e docência, faz nascer um texto que experimenta possibilidades propostas pelos três contextos (convites). Tendo em vista essa proposta, uma escrita acadêmica se avizinha a uma escrita dramática e a outra poética, sem que uma apresente ascendência sobre a outra. Aqui temos, novamente, o encontro como possibilidade de produção de afecções de alegria (SPINOZA, 2019). Essas escritas carregam consigo lugares de convívio, de aproximação, que são confirmados pela vontade de problematizar sobre o Teatro e a Educação. Cada uma marcada pelo seu estilo (assinatura),

o texto como um todo (composto por formas distintas), carrega um olhar problematizador sobre o tema escolhido para ser pesquisado.

O texto é um lugar de realização de uma cena, na qual os personagens passam a atuar a partir do exercício proposto, ou seja, da relação com os temas apresentados, com a autora da dissertação e com os intercessores/as que participam da elaboração do trabalho. Os autores/as convidados para abordar os assuntos propostos atuam como personagens, interagindo com as problematizações apresentadas. As falas não servem mais de suporte para comentários, ao modo de uma escrita acadêmica majoritária, mas são elementos da composição da dissertação. Junto aos personagens/ autores/as Fabíola cria as personagens pós-dramáticas, entes que carregam nas suas falas, através do invólucro que um texto teatral possibilita, não só o conteúdo referente a pensar sobre os temas propostos, mas também, as problematizações que só podem ser realizadas através da expressividade que a arte apresenta. Nesse sentido, as falas são tratadas como material e matéria para a produção de pensamento, que nesse caso é expressa através da escrita, situação exemplificada nas passagens apresentadas a seguir, trechos que foram retirados da dissertação aqui apresentada.

Deleuze e Guattari - Professora, os blocos de sensação dos quais falamos precisam de “bolsões de ar e de vazio, pois mesmo o vazio é uma sensação, toda sensação se compõe com o vazio, compondo-se consigo, tudo se mantém na terra e no ar e conserva o vazio, se conserva no vazio conservando a si mesmo” e algo só será obra de arte se “guardar vazios suficientes para permitir que nele saltem cavalos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 195-196). A partir dessas proposições, o que poderíamos considerar, neste trabalho, como sendo blocos de sensações no teatro da sua sala de aula, Professora *D*?

PROFESSORA *D* - As suas ideias são realmente interessantes, Deleuze e Guattari, mas serão inúteis para mim se não tocarem em algo que me é caro, pois eu necessito tocar e ser tocada, incessantemente. É nestes encontros de corpos que eu me faço

e desfaço, é assim que vivo, convivo e revivo. Vocês sabem que eu falo de um espaço específico, que me é muito caro, não é mesmo? Falo do contexto escolar, do lugar de alguém que atua uma vida docente. A proposta filosófica de vocês poderia me inspirar a criar condições para a invenção de corpos-pensamentos-em-vida-na-aula? O gesto e a ação, como movimentos teatrais, carregariam tais condições? Como criar vazios suficientes na aula para que nela saltem cavalos? Ou para que, nesses vazios, um pensamento saltitante, um pensamento criador, possa viver? De que formas pensar esta sala de aula como espaço de criação de blocos de sensações? Tenho pensado em um conceito de teatralidade que busque extrair das percepções e afecções vividas na aula, seres de sensação. Mas eu os chamaria de seres do teatro, vocês permitem? O que mais poderiam me comunicar a esse respeito? Eu preciso entender!

Deleuze e Guattari - Professora D, como já dissemos, não se trata de comunicar, mas de inventar. Devolveremos a sua pergunta com a proposição de um problema (a propósito, criar problemas é uma de nossas ideias prediletas): o que você pode criar lá na sua escola, com as inspirações filosóficas ou artísticas que escolher (FERNANDES, 2019, p. 43-44).

Aqui, outro exemplo de como a autora apresenta os elementos utilizados para a sua composição dissertação.

PROFESSORA D - Sim, muito. Desde minhas experiências como aluna, até aquelas em que atuei como professora, à impressão que tinha da sala de aula configurada no formato de filas era a mesma: de bonecos produzidos em série. Para tais bonecos, parecia-me que as únicas opções de movimentação permitidas eram direcionar a cabeça para frente (para a figura do professor) ou para baixo (para a nuca do colega da frente). Olhar para o lado ou para o teto configurava movimentos mal vistos que logo ocasionavam uma chamada de atenção (FERNANDES, 2019, p. 28).

Por sua vez, a escrita poética também atua como um lugar de criação de problematizações. Escrever poeticamente não significa criar lugares de descanso e repouso para a seriedade de um

trabalho acadêmico. Pelo contrário, o que se busca é criar um outro terreno que possibilite a criação de questões, nesse caso, apresentadas através de forças expressivas que fazem, por meio do esforço estético e poético, produzir pensamento. Junto à criação das personagens (personagens de uma pós-dramaturgia), a escrita poética atua como ingrediente do processo que faz desmanchar a escrita acadêmica. É o que exemplo abaixo apresenta:

vejo uma escola
entre tantas possíveis
esta, que vejo
instiga (ha)ver mais

a escola que vejo tem corpo?
entre tantas sensíveis
a escola que sinto
tem forma, cor
cheiro e sabor

a escola que vejo tem som?
entre tantas ouvíveis
a escola que ouço
tem ritmo e repetição
tempo, espaço, ação, pulsação
criação (FERNANDES, 2019, p. 18)

falta-me um corpo
corpo que fui
e, ainda assim
jamais fui
corpo que flui
corpo de água

de adeus e chegada
corpo que passa
transpassa
estilhaça a vidraça
da criança enjaulada

na classe enlutada (FERNANDES, 2019, p.19).

Ao fazer parte desses encontros, a escrita acadêmica é afetada pelas escritas dramatúrgica e poética. Aquelas partes que são apresentadas no modo convencional, as quais acontecem através das citações em bloco, por exemplo, como escolha para estabelecer relações com os autores/as escolhidos para participar do trabalho, acabam também produzindo um modo de apresentação que faz parte do desmanche da escrita convencional. Citar é compor, é tomar as palavras dos autores/as como suas. Mais do que isso, é tomar estas palavras para inventar com estas aquilo que ainda não foi dito com as mesmas.

A intenção desse ensaio foi a de compartilhar sobre uma experiência de escrita, mas também sobre uma vontade de pesquisa. Escrita acadêmica, poética e dramatúrgica compuseram um terreno para problematizar sobre Teatro e Educação. Escritas que possibilitaram a criação de um método de pesquisa, a *Pós-Dramaturgia do Encontro*, caminho esse que problematizou sobre a escola, sobre a aula, mas também, sobre os modos de realização de uma pesquisa acadêmica. Uma professora que se desmancha no espaço escolar. Uma pesquisadora que através da invenção dos seus personagens pós-dramáticos, ao desmanchar a aula e a si mesma, faz nascer um outro lugar para o teatro na escola. Ao fazer isso desmancha também os modos convencionais de fazer pesquisa, briga com a ordem, inverte a forma e por sua vez desmancha uma dissertação.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro: Um manifesto a menos; O esgotado**. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FERNANDES, Fabíola Rahde. **O Drama da Professora Desmanchada: Ensaios de Criação e Teatralidade na Escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2019, 113 f.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac e Naify, 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático, doze anos depois**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 859-878, set/dez.2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso: 21/07/2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. sob a direção de J. Guinsburg, Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Claudia Madruga Cunha (Org.)

Pós-doutora em Educação, pela Universidade do Porto/UP (2016), Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (2006), Mestre em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/RS (1998); Licenciada em Filosofia, pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL (1990); coordena o grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte Educação; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGE/UFPR e do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná. Publicou “Filosofia Rizoma- metamorfoses do pensar. Curitiba: CRV, 2011”.

Email: cmadrugacunha@gmail.com

ORCID <http://orcid.org/0000-0002-2867-5566>

Patricio Landaeta Mardones

Doctor en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, y por la Universidad Complutense de Madrid, España, con una investigación en cotutela con la Universidad Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia. Actualmente es investigador del Centro de Estudios Avanzados. En su investigación en curso indaga en el vínculo de la filosofía de Gilles Deleuze y Félix Guattari con el pensamiento de Michel Foucault en torno a la relación de los conceptos de “agenciamiento de deseo” y “dispositivo de poder”. Igualmente, aborda las ramificaciones contemporáneas del pensamiento ecológico de Guattari y Deleuze, en el contexto de la geo-estética y la geo-filosofía. Desde 2016 coordina la Red de Estudios Latinoamericanos Deleuze y Guattari.

Angélica Vier Minhoz

Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

Email: angelicavminhoz@gmail.com

Daniela Carolina Ernst

Licenciada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal Farroupilha campus Panambi (2019), Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2021), Pós-Graduanda nos cursos de: Biotecnologia pela UERGS; Ensino de Ciências da Natureza, de Matemática e suas Tecnologias pelo Instituto Federal Farroupilha campus São Borja; Análises Clínicas e Toxicológicas e Microbiologia avançada. Integrante do Grupo de Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação no Instituto Federal Farroupilha (GIEPE-IF - Farroupilha) e do Grupo GPHILIA - Grupo de pesquisa em Filosofia, Literatura e Artes na Educação - UFFS.

E-mail: daniela.ernst@usp.br

Débora dos Reis Silva Backes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – PPGED/UFS. Especializanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividades – GPECS/UFS e do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva –NÚPITA/UFS.

E-mail: debsilvabac@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4466-2658>

Deniz Alcione Nicolay

Licenciado em Pedagogia. Mestre e doutor em educação pela UFRGS. Líder do grupo de pesquisa Gphília da UFFS. Membro da rede Escriteiras da Diferença em Filosofia-Educação (UFRGS). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da UFFS.

E-mail: deniznicolay@uffs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4218-3573>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3584853627711259>

Dinamara Garcia Feldens

Possui licenciatura em História, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISINOS/RS e estágio doutoral na Universidade da Sorbonne/Paris V. Possui pós-doutorado pela Universidade Complutense de Madrid UCM/Madrid. Coordena o Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS/CNPq). É pesquisadora e professora da Universidade Federal de Sergipe e do Programa de Pós Graduação em Educação.

E-mail: dinag.feldens@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6471-3876>

Eduardo Guedes Pacheco

Possui graduação em Música, Bacharelado - opção Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) na linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ UFRGS. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação. É coordenador do grupo de Pesquisa ZIP - Zona de Investigação Poética; do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da UERGS. Presidente da Comissão de Acessibilidade, Diversidade e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. É Diretor da Região Sul da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Integra o grupo musical Afroentes.

Fabíola Rahde Fernandes

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, na linha de pesquisa Linguagens e Artes em Contextos Educacionais. Possui graduação em Teatro: Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS e especialização em Saúde Mental Coletiva, com ênfase em Educação Artística pela Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul - ESP/RS. Integra o Grupo de Pesquisa ZIP - Zona de Investigações Poéticas. Têm experiência nas áreas de Educação, Arte, Teatro e Saúde Mental. Atualmente é professora de Arte na RedeMunicipal de Educação de Xangri-Lá/Rs.

Gonzalo Sebastián Aguirre

Nació en Buenos Aires en 1973. Es Licenciado em Ciencia Política (UBA), y doctorado cum laude por su tesis "De memoria" dirigida por el profesor Miguel Moreyenla Facultad de la Universidad de Barcelona. Es profesor de Filosofía Política en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Actualmente dirige el proyecto de investigación "La literatura y las formas jurídicas en la lengua del derecho: la administración de justicia como espacio dramático" e nel que procura, basado en la obra de Simondon, desarrollar una Mecanología de la "norma jurídica". Ha publicado el libro Analítica de la crueldad (Hekht Ediciones) y junto a Christian Kessel compiló el libro Juicio, proceso y drama. Ensayos sobre Estética del Derecho. Integra el Centro de Estudios en Filosofía de la Cultura (Universidad Comahue, Argentina), y es miembro fundador del Grupo Experimental de Pensamiento Experimental "Soy cuyano".

Inauá Weirich Ribeiro

Doutoranda em Ensino com Bolsa Integral PROSUC/CAPES no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates e integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Espaço, Movimento (CEM/CNPq/Univates).

E-mail: iwribeiro@universo.univates.br.

Jamil Cabral Sierra

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013), Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2017). Atualmente é professor adjunto no Departamento de Planejamento e Administração Escolar - DEPLAE e professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR. É coordenador e pesquisador do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq).

Liliane Repnoski Franco

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação; Linha: Linguagem Corpo e Estética na Educação, na Universidade Federal do Paraná, PPGE/UFPR. Pesquisadora do Grupo Rizoma: Laboratório de Pesquisa em Filosofia da Diferença e Arte Educação; possui Mestrado em Educação pelo PPGE:MP/UFPR; Especialização em Psicopedagogia, IBPEX (1999) e Educação Especial Inclusiva, FACEC (2013); graduação em Pedagogia, PUC/PR (1998). Pedagoga, avaliadora e professora de atendimento Educacional Especializado na Área Visual, no Centro Municipal de Atendimento Especializado Iva de Abreu Costa Silva (Curitiba – PR).

Luciano Bedin da Costa

Psicólogo, Doutor em Educação e professor na Faculdade de Educação e Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Desenvolve pesquisas no campo da escrita e das infâncias, sendo um dos editores do selo editorial Nota Azul e de O Onírico: o primeiro jornal oniropolítico do Brasil.

E-mail: bedin.costa@gmail.com

Leila da Franca Soares

Pedagoga. Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Currículos, Linguagens e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal da Bahia- UFBA. Desenvolve pesquisas

no campo das Infâncias e Educação Infantil, de forma mais específica, no que se refere a ludicidade, jogos e a formação lúdica.

E-mail: leilafrancas@gmail.com

Maria Heloisa de Melo Cardoso

Possui licenciatura em Educação Física, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona é membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (GPECS/UFS/CNPq). É pesquisadora e professora do Instituto Federal de Sergipe.

Email: heloisa.cardoso@ifs.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7849-6569>

Sônia Regina da Luz Matos

Pós-doutora em Filosofia, arte e estética (Nanterre 10- Bolsa CNPq), cotutela em Educação (UFRGS) e Sciences de l'Éducation (Université Lumière Lyon 2), Mestra em Educação (PUCRS), graduada em Pedagogia Matérias Pedagógicas (PUCRS), Supervisão escolar e séries iniciais (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia. Opera com a produção pela Pedagogia da Diferença, semiótica em rizoma: em linguagem, currículo, escrita, didática, alfabetização, formação de professores. Linha Pesquisa História, Filosofia e Educação.

E-mail: srlmatos@ucs.br

Tamires Tolomeotti

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, na linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2018). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá (2016). Pesquisadora do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq).

Tiago Almeida

Psicólogo, Doutor em Psicologia Educacional e professor na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Membro da coordenação dos cursos de Pós-Graduação em Educação em Creche e Pedagogia Inclusiva e docente nos Mestrados em Educação Pré-Escolar, Educação Especial e Play, Education Toys and Languages. Membro integrado do Centro de Investigação em Educação do ISPA – Instituto Universitário e colaborador do IEAda Universidade

de São Paulo. Estuda na intercepção entre a Psicologia, a Educação, a Filosofia e a História na tentativa de problematizar o governo da infância e do adulto por vir.
E-mail: tiagoa@eselx.ipl.pt

s u m á r i o

ÍNDICE REMISSIVO

A

acadêmico 14, 54, 56, 62, 190, 199, 201, 204, 205, 210
 arte educação 17, 27
 arte-educação 14, 17, 24, 45

C

Cartografia 14, 17, 48, 50, 51, 68, 87, 88, 126
 cartografia fúngica 18, 19, 97, 101, 102
 cartografia infantil 18, 70
 ciências humanas 14, 24, 30, 46, 48, 73, 88, 103, 180
 conhecimento 14, 15, 17, 18, 22, 25, 32, 33, 37, 41, 45, 54, 56, 64, 65, 73, 94, 95, 97, 111, 112, 122, 162, 163, 196, 199
 corpo-pesquisador 17, 54, 61, 62, 63, 65

D

Deleuze 11, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 57, 59, 60, 64, 67, 68, 87, 90, 91, 97, 98, 104, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 124, 125, 126, 127, 140, 147, 149, 150, 151, 153, 157, 159, 162, 164, 169, 170, 171, 178, 180, 184, 197, 207, 208, 212, 213
 devir 20, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 163, 164, 170, 174, 182, 189, 193, 194, 195, 196, 207
 Devir-método-aranha 20
 docência 19, 22, 108, 109, 110, 179, 182, 207
 docente 109, 110, 116, 119, 122, 123, 135, 143, 168, 170, 171, 176, 181, 185, 187, 188, 195, 196, 200, 205, 207, 209, 217

E

educação 14, 17, 19, 21, 24, 27, 45, 47, 50, 66, 71, 72, 75, 92, 102, 104, 105, 110, 113, 114, 116, 118, 119, 121, 125, 126, 148, 151, 152, 153, 158, 159, 162, 167, 173, 174, 175, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 205, 214, 215
 educação especial 19, 126
 educação pública 21
 ensaio 17, 21, 24, 53, 66, 70, 95, 96, 102, 105, 199, 204, 206, 211
 episteme 19, 29, 46, 129
 epistemológico 16, 17, 24, 107, 109
 escritas 15, 18, 35, 57, 82, 171, 207, 211
 estética 14, 17, 24, 32, 163, 202, 203
 estratopédica 19, 129, 134, 139, 140, 141
 ética 14, 17, 71, 73

F

Foucault 14, 15, 28, 29, 33, 91, 100, 103, 104, 105, 132, 170, 171, 213

G

Guattari 11, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 27, 28, 32, 36, 37, 39, 40, 46, 48, 49, 59, 60, 91, 97, 98, 107, 109, 110, 111, 126, 151, 169, 170, 180, 184, 208, 213

I

Ilustración 19, 129, 136

J

jurisprudenciaria 19, 129, 138

M

mapas 11, 12, 22, 56, 57, 155, 172

método 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 30, 32, 34, 39, 48, 54, 58, 60, 66, 68, 74, 88, 103, 104, 127, 129, 140, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 168, 172, 175, 178, 179, 180, 197, 202, 206, 207, 211
 metodologia 16, 19, 30, 58, 73, 74, 87, 109, 110, 123, 181, 202
 metodológico 17, 19, 20, 21, 24, 37, 46, 65, 162, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 178

N

narrativografias 21
 Nietzsche 11, 14, 15, 28, 29, 34, 35, 47, 143

P

pandemias 18, 77, 78
 pedagógico-metodológico 19
 percepções 16, 71, 209
 pesquisa 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 81, 85, 87, 88, 91, 97, 98, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 122, 124, 125, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 178, 179,

180, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 205, 206, 207, 211, 214, 215, 216, 217
 poéticas 19, 22, 110
 professor 65, 71, 78, 122, 123, 169, 172, 179, 183, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 209, 216, 217
 professora 18, 21, 76, 79, 80, 82, 83, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 209, 211, 214, 215, 216, 217

R

representação 16, 17, 24, 34, 44, 59, 62, 65, 97, 108, 148
 rizoma 17, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 47, 54, 97, 101, 110, 156, 178, 184, 190, 193, 217

S

saberes 15, 28, 65, 97, 99, 148, 163, 180, 205
 sala de aula 19, 110, 124, 181, 184, 187, 189, 190, 191, 196, 205, 208, 209

T

territorio 11, 12, 13

V

verbo 18, 20, 21, 44, 90, 162, 163, 164, 166, 167, 170, 172, 173, 174, 176, 181, 183

www.pimentacultural.com

CARTOGRAFIA

insurgências
metodológicas
e outras estéticas
da pesquisa

