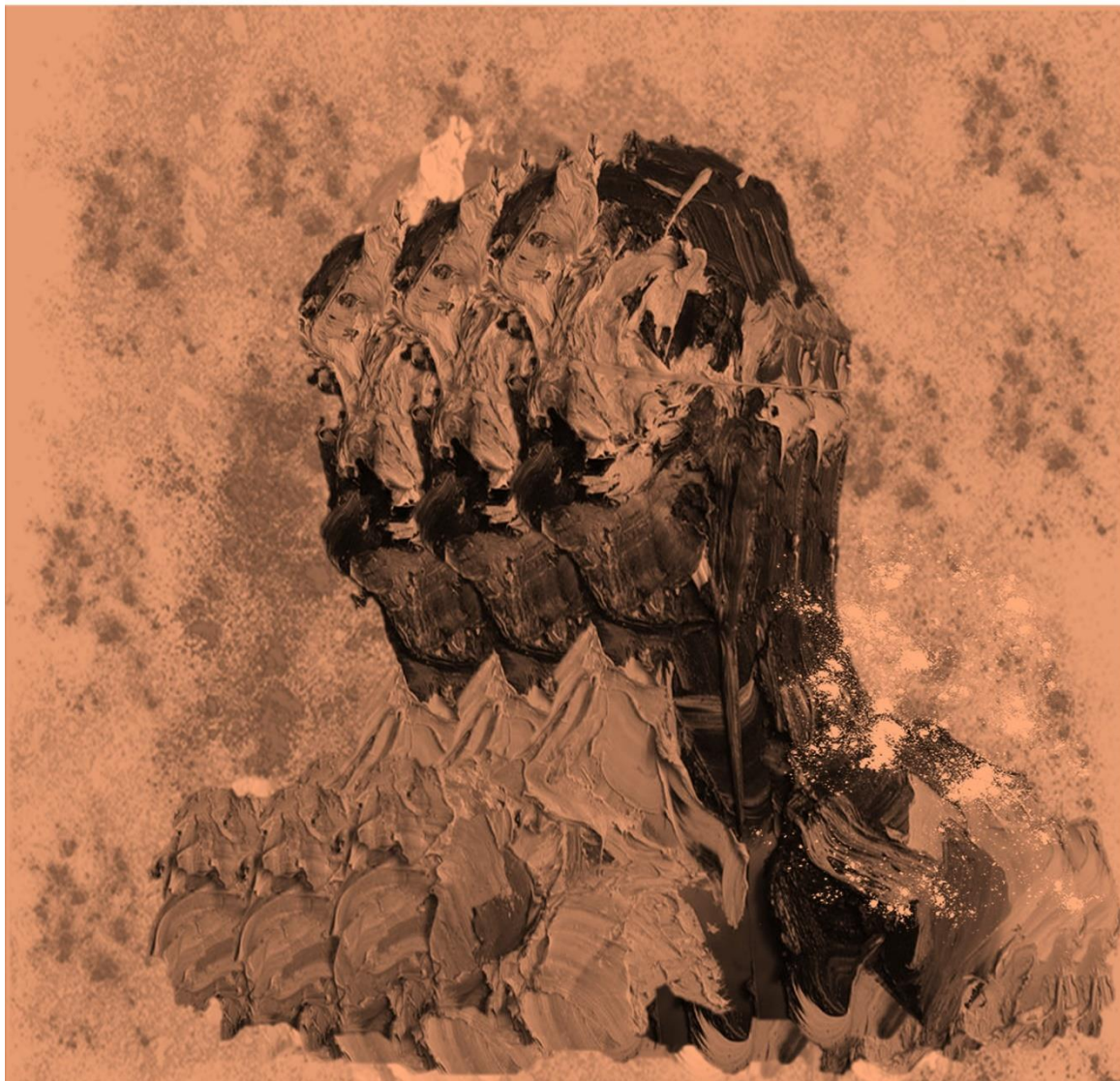


Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 44 (maio.ago.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n44>



Dhemersson Warly Santos Costa: dhemerson-santos@hotmail.com

Realização



SUMÁRIO

EXPEDIENTE	1
EDITORIAL	2
Marcus Pereira Novaes	
Rosana Baptistella	
Luis Gustavo Guimarães	
DOSSIÊ – ARTIGOS	4
SEDENTARISMO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS	4
Rosanna Maria Araújo Andrade Silva	
PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO: ATRAVESSAMENTOS SINGULARES ENTRE O VER E O SENTIR O CURRÍCULO E A VIDA NA AMAZÔNIA TOCANTINA PARAENSE	11
Edilena Maria Corrêa	
Joelma de Jesus Dias Leão	
OS RESPIRADORES QUE GANHARAM CORPOS NA ESCOLA	19
Francisco de Paulo D'Avila Júnior	
CORPO... DANÇA... CULTURA POPULAR... CORPOVIVÊNCIAS PANDÊMICAS	29
Mariana de Oliveira Delmondes	
UM OLHAR DOS (DES)ENCONTROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: REFLEXÕES ÉTICAS	35
Ana Duarte Castillo	
Maria dos Remédios de Brito	
DA ESCOLA COMO OBRA DE ARTE ÀS IMAGENS DE ESCOLAS REMOTAS EM TELAS FRIAS DIGITAIS	48
Camilla Borini Vazzoler Gonçalves	
Eliana Aparecida de Jesus Reis	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
DELEUZE/GUATTARI/ARTAUD: DEVIR-REVOLUCIONÁRIO E BIOPOTÊNCIA – POR UM OUTRAMENTO DAS FORÇAS INTENSIVAS DE UMA CONTRAFILOFIA	55
Alex Fabiano Jardim	
Michelle Martins de Almeida	
O DEVIR-ROUPA-SUJEITO COMO CONCEITO E A COSTURA DE NARRATIVAS QUE NOS LEVA A ESSA CRIAÇÃO	63
Cristiane Maria Medeiros Laia	
DANÇAR COMO POLÍTICA DE EXISTÊNCIA	70
Nayara Lima Longo	

SUMÁRIO

CINECARTOGRAFIAS ENTRE CORPOS E SESSÕES E O QUE PODE UM CORPO EM SESSÃO?	77
Keyme Gomes Lourenço	
Tiago Amaral Sales	
Nicole Cristina Machado Borges	
Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho	
IMAGENS (DES)ENQUADRADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE PODE O COLETIVO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA?	89
Hociene Nobre Pereira Werneck	
Lívia Camporez Giuberti	
FOTOGRAFIA E PRÁTICA DE SI: ENTRELACES ENTRE ARTE, AFETOS E COTIDIANO.....	111
Fernanda Ayumi Sakuma	
Roberta Stubs	
CORPOS-MÁSCARAS E A PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS COM OBRAS DE JOHANNA GOODMAN	123
Tiago Amaral Sales	
Nicole Cristina Machado Borges	
Keyme Gomes Lourenço	
Lucia Estevinho	
IMAGENS E FABULAÇÃO EM ENCONTROS COM PROFESSORAS	134
Ana Cláudia Santiago Zouain	
Sandra Kretli da Silva	
Nathan Moretto Guzzo Fernandes	
EDUCAÇÕES SELVÁTICAS ENTRE CORPOS E CIDADES	142
Thalita Alves Sejanés	
Kátia Maria Kasper	
O QUE PODE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MERGULHO NA EXPERIÊNCIA?: VARIAÇÕES NO DISPOSITIVO DIÁRIO DE BORDO	150
Ana Lúcia Gomes da Silva	
Luciano Santos Xavier	
Luna Layse Almeida da Silva	
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A PEDAGOGIA DO DESAPRENDER A APRENDER	160
Artenilde Soares da Silva	
Francisco Elismar da Silva Júnior	

SUMÁRIO

O QUE A ARTE DÁ A PENSAR: PROVOCAÇÕES DELEUZIANAS A ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO EM MEIO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E O QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE ISSO	169
Lilian dos Santos Silva	
Lydia Minhoto Cintra	
Glaucia Ribeiro Felipe Cabral	
COMO INSTAURAR PARA SI UMA BUFONA-CIBORGUE-BIXA?	181
Matheus Silva	
ATRAVESSAMENTOS DE UM CORPO-MEMÓRIA: O ATO DE CRIAR COMO DEVIR-LEMBRANÇA	194
Roseany Karimme Silva Fonseca	
A EXPERIÊNCIA DO FORA EM DELEUZE: O VIRTUAL TECNOLÓGICO E A VIDEOARTE....	200
Hugo Souza Garcia Ramos	
Geide Rosa Coelho	
DOCÊNCIAS-NÔMADE NA EDUCAÇÃO: O QUE NOS FORÇA A PENSAR?	207
Letícia Regina Silva Souza	
Ana Carolina Justiniano	
Tamili Mardegan da Silva	
O ÊXTASE DO CORPO EM “MISS ALGRAVE” DE CLARICE LISPECTOR.....	218
Ademilson Filocreão Veiga	
Gilcilene Dias da Costa	
CARTOGRAFANDO A LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO	225
Wesley Magalhães Viana	
O LIMITE DA DÚVIDA: DELEUZE E O HOMEM DO SUBTERRÂNEO	230
Caio Whitaker Tosato	
A ARTE NO COTIDIANO DA INTERAÇÃO À DIMENSÃO ESTÉTICA TERRITORIAL	235
Fábio Rodrigo de Moraes Xavier	
DOSSIÊ – ENSAIOS.....	244
DA CARNE PARA FORA E DA CARNE PARA DENTRO.....	244
Jacqueline Amadio de Abreu	
POR UMA APRENDIZAGEM PELO ENCONTRO. EXPERIÊNCIAS APRENDENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE ON-LINE	255
Jaqueline Magalhães Brum	
Nilcéa Elias Rodrigues Moreira	
A SINGULARIDADE DA MULHER CIGANA NA POESIA DE PAPUZCA	264
Isadora Paiva Espinosa	
Dulce Mari Silva Voss	

SUMÁRIO

RETERRITORIALIZAÇÃO DOS AFETOS EM TEMPOS DE PANDEMIA	270
Luana Garcia Feldens Fusaro Juliana Garcia Feldens	
A PERFORMANCE DRAG QUEEN E SUAS REVERBERAÇÕES	278
Matheus Flauzino Oliari	
Jesio Zamboni	
SIMULACRO DE PRINCESA: UMA ANÁLISE DA POSTURA FEMININA EM “ENCANTADA”	283
Gabrielly José Oliveira	
CUERPO, DESEO Y CAPITALISMO: A PROPÓSITO DE <i>LA CLASE OBRERA VA AL PARAÍSO</i>	288
Daniel Alberto Sicerone Podestá	
DOSSIÊ – ENSAIO IMAGÉTICO	296
TRANSCRIÇÕES AUTOPOÉTICAS: VARIAÇÕES ARTÍSTICAS DE UMA INVESTIGAÇÃO DOCENTE	296
Aline Daka	
DOSSIÊ – COMUNICAÇÕES ORAIS.....	302
RELAÇÕES MADURAS PARA DIÁLOGOS SAUDÁVEIS: O QUE A FILOSOFIA TEM COM ISSO?	302
Maria Adriana Alves Dantas	
O PASSEIO DE SCHREBER: UMA LEITURA A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI	306
Ana Karla Silva da Nóbrega	
Patrícia Oliveira Lira	
LA CREACIÓN: ENTRE EL ARTE Y LA FILOSOFÍA: EL ENGENDRO DE UNA POLÍTICA ESTÉTICA EN DELEUZE.....	311
Camilo Enrique Rios Rozo	
LITERATURA, ABERTURAS, VARIAÇÕES COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: MANIFESTO POR UMA EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA MENOR.....	321
Sandro Prado Santos	
Matheus Moura Martins	
Fabrício Aparecido Gomes da Silva	
DOSSIÊ – VIVÊNCIAS E RODAS DE CONVERSA	332
PESQUISA ACADÊMICA E ISOLAMENTO SOCIAL: RELATO DE UMA EXPERIMENTAÇÃO	332
Júlia Maria Ferreira Leite	
A LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA NARRATIVA.....	344
Júlia Célia Vieira Fiorese	

Revista Linha Mestra

Ano XV. Vol. 15 No. 44 (maio.ago.2021)

ISSN: 1980-9026 – DOI: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n44>

Expediente

Editores

Luis Gustavo Guimarães, Universidade Estadual de Campinas/SP, Pref. Mun. de Valinhos/SP, Brasil

Marcus Pereira Novaes, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Rosana Baptistella, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Brasil

Comissão Executiva Editorial

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa, Universidade de São Carlos, SP, Brasil

Alda Regina Tognini Romaguera, Universidade de Sorocaba, SP, Brasil

Alik Wunder, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Anderson Ricardo Trevisan, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Davina Marques, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Hortolândia, SP, Brasil

Ezequiel Theodoro da Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Lilian Lopes Martin Silva, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil

Renata Aliaga, Instituto Federal de São Paulo, SP, Brasil

Arte

Dhemersson Warly Santos Costa: dhemerson-santos@hotmail.com

Editoração

Nelson Silva

EDITORIAL

Marcus Pereira Novaes
Rosana Baptistella
Luis Gustavo Guimarães

A revista Linha Mestra 44 traz um dossier com artigos, ensaios, relatos de experiência e experimentações imagéticas-textuais que estiveram presentes na forma de comunicações orais, durante o III Colóquio Variações Deleuzianas: “Corpo entre Filosofia e arte e Educação”, realizado entre os dias 23 e 25 de novembro de 2020, um evento virtual, organizado por um coletivo de Grupos de Pesquisa: “Transitar”; “Conversações: Filosofia, Educação e Arte”; “LAB AMPE”, apoiados pelo Programa de Pós Graduação em Arte da Universidade Federal do Pará.

Os textos aqui publicados pensam e atualizam a filosofia deleuziana entre tramas artísticas e conceituais que se fazem no/com o campo da Educação, conferindo-lhe outros corpos ao fabular vidas-pensamentos que se experimentam em variações, que flertam com o acaso e com o impensado para fugir dos clichês e escapar das formas duras da representação, clichês que, muitas vezes, reproduzem palavras de ordem, julgamentos e uma falsa moral, acabando por colonizar os discursos educacionais ao buscar fazê-los hegemônicos. Arriscar-se-ia dizer que, conectada à filosofia de Gilles Deleuze, toda escrita presente neste dossier passa por um início comum, a saber, um exercício e um esforço de fazer com que cada intenção de atualizar uma ideia ou conjuntos de ideias de um autor sobre uma página — por vezes, em parceria com coautores — necessite, em primeiro lugar, apagar e se desvencilhar desses discursos hegemônicos, tomados por clichês e, assim, criar e inventar o novo. Um exercício de escrita que se conectaria, por exemplo, ao ato de pintar, pois, como aponta Deleuze acerca do trabalho de escrita:

escrever será fundamentalmente apagar, será fundamentalmente suprimir. O que há sobre a página antes que se comece a escrever? Diria que há um mundo infinito (...). Vocês não escrevem sem nada na cabeça, têm muitas coisas na cabeça. Mas na cabeça, de certa maneira, tudo é igual. Quer dizer, o que há de bom em uma ideia e o que há de fácil e completamente dado estão sobre o mesmo plano. Apenas quando passam ao ato, através da atividade de escrita, é que se faz esta estranha seleção na qual vocês devêm ato. (DELEUZE, 2007, p. 53-54).

Esses apontamentos de Deleuze acontecem durante seu curso dedicado à pintura e traçam um momento privilegiado em que o filósofo francês conecta uma atividade comum à escrita e à pintura, tanto ao dizer que, para ele, nunca o escritor está frente a uma página em branco, bem como, nunca o pintor se vê frente a uma tela em branco. Desse modo, a primeira tarefa comum a essas duas atividades é apagar os clichês. Isso exigiria um esforço de entrar em um outro tipo de percepção que não se trata mais de uma percepção ordinária, mas sim, de deixar-se afetar por uma percepção extraordinária em que pintor e escritor têm suas percepções elevadas às mais altas potências do sentir.

Neste ponto, as atividades de criação, tanto da pintura como da escrita, passam pelo corpo e exigem um abandono da rigidez das estruturas orgânicas, para que um olho, por exemplo, possa passar a enxergar sensações puras. Esse é o caso da pintura, em que os olhos do pintor conquistam a habilidade de tocar a tela e devêm hápticos. Já na atividade da escrita, ela precisa atravessar o corpo, desfazer-se das representações que aprisionam as palavras às coisas, escapando de um jogo viciado entre formas e regras para, assim, empreender uma busca em elevar as palavras às potências da expressão, um movimento em que o escritor devêm ato de escrita.

Consideramos que essa atividade de escrita atravessa as e os autores presentes neste dossier, ao compor um duplo movimento: em primeiro lugar, atualizam em seus textos

virtualidades das comunicações orais, durante suas apresentações no III Colóquio Variações Deleuzianas; bem como, em um segundo movimento, diferenciam-se criativamente do que outrora fora apresentado, ao deixar que seus textos diagramem outras forças e componham um novo corpo que renova de forma vitalista seus pensamentos.

Desejamos a todas e todos uma boa leitura!!

DOSSIÊ – ARTIGOS

SEDENTARISMO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

EDUCATIONAL INDICATORS' SEDENTARISM

Rosanna Maria Araújo Andrade Silva¹

Resumo: No presente trabalho, apresentarei, através de uma análise hermenêutica, algumas problemáticas acerca da instauração de indicadores quantificáveis como ferramentas de decisão educacional, a partir da definição de Scheerens (1990) e sua relação com o conceito de eficácia escolar. Em seguida, apresentarei uma crítica a estas concepções a partir de um problema filosófico da obra de Gilles Deleuze. Para isso, serão utilizados os conceitos de *sedentarismo*, *nomadismo*, *liso* e *estriado*, conectando um problema de *Diferença e repetição* com um de *Mil platôs*.

Palavras-chave: Deleuze; eficácia escolar; indicadores.

Abstract: In the present study, I will present, through a hermeneutic analysis, some problems about the establishment of quantifiable indicators as educational decision tools, based on the definition of Scheerens (1990) and its relation with the concept of school effectiveness. Then, I will present a critique of these conceptions towards a philosophical problem in the work of Gilles Deleuze. For that, the concepts of *sedentarism*, *nomadism*, *smooth* and *striated* will be used, connecting two problems, one from *Difference and repetition* and another from *A Thousand Plateaus*.

Keywords: Deleuze; school effectiveness; indicators.

Introdução

As pesquisas em eficácia escolar se inserem em uma tradição que data da década de 1960 na Inglaterra e nos EUA. Havia na época demanda governamental para a produção de dados sobre qualidade e desigualdade nas escolas. A partir do que posteriormente se denominou pesquisas em eficácia escolar desenvolveram-se os chamados indicadores educacionais, que podem ser compreendidos como estatísticas sintéticas que permitem o monitoramento de sistemas escolares por parte de administradores e pesquisadores, em níveis de agregação que variam desde sistemas nacionais até a sala de aula. Estas pesquisas têm clara relevância política: além da finalidade descritiva e analítica destas estatísticas, são planejadas intervenções nos sistemas escolares de forma a melhorar as métricas e, pretensamente, a qualidade da educação.

No presente artigo pretendo, primeiramente, realizar uma leitura hermenêutica de alguns autores da tradição de pesquisa sobre eficácia escolar. Considerarei o trabalho de Scheerens (1990) como um caso paradigmático deste conjunto, devido ao ponto de vista conceitual que ele traz, além de sua própria visão histórica da tradição de pesquisa. É também bastante elucidativa a seleção de textos que Nigel Brooke e José Francisco Soares fazem no livro *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Nesta obra, os pesquisadores oferecem um recorte de variados textos da área, entre eles o de Coleman *et al.* (1966), o de Madaus, Airasian e Kellaghan (2008) e o de Mosteller e Moynihan (2008). Os comentários de Brooke e Soares revelam as principais polêmicas internas à área; recorrerei a eles e aos textos selecionados como complemento às reflexões de Scheerens para assim dar inteligibilidade a este conjunto paradigmático que é a área da pesquisa em eficácia. Em complemento, trago também um

¹ Universidade Federal de São Carlos.

exemplo paradigmático brasileiro: a proposta de Reynaldo Fernandes (2007) para a criação do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), indicador posteriormente incorporado às metas definidas no Plano Nacional de Educação, em 2014.

Em um segundo movimento, pretendo realizar uma leitura hermenêutica de duas passagens nas quais se desenvolve um problema central na obra de Gilles Deleuze, segundo o comentador David Lapoujade. Estas duas passagens são: 1) o início do primeiro capítulo de *Diferença e repetição*, que desenvolve os conceitos de *sedentarismo* e *nomadismo*; 2) o décimo quarto capítulo de *Mil platôs*, que desenvolve os conceitos de *liso* e *estriado*. Por fim, utilizarei os conceitos de Deleuze e Guattari como ferramenta crítica da lógica moralista implicada na construção dos indicadores educacionais.

Indicadores educacionais e eficácia escolar

Os indicadores educacionais são estatísticas a respeito de características mensuráveis dos sistemas escolares, capazes de fornecer um breve perfil das condições de um sistema. Em sua elaboração está pressuposto que eles sejam capazes de mostrar algo da qualidade da educação. Em outros termos, os indicadores têm “um ponto de referência (ou padrão) com base no qual julgamentos de valor possam ser feitos”² (SCHEERENS, 1990, p. 61). A função dos indicadores não é simplesmente descrever aspectos educacionais de uma população, mas mensurar a performance dos sistemas escolares. Estas estatísticas permitem uma simplificação dos sistemas em termos de grandezas que podem ser monitoradas ao longo do tempo, e sua formulação tem como base um modelo de funcionamento da escola de inspiração econômica³. A educação escolar é entendida como um sistema que pode ser descrito em termos de insumos e resultados⁴ (*inputs* e *outputs*) (MADAUS, G.; AIRASIAN, P.; KELLAGAN, T., 2008, p. 113). A performance então é definida como uma função dos resultados, ou da relação entre insumos e resultados.

Scheerens (1990) identifica três momentos distintos nas pesquisas relativas a indicadores educacionais (também referidas como pesquisas sobre eficácia escolar). A primeira tendência tem como base um modelo do tipo *input-output*, o que significa considerar as escolas como um sistema que produz determinados resultados a partir de um conjunto de insumos⁵, e que a qualidade dos sistemas seria (a priori) derivada deste conjunto.

Na segunda tendência, introduzem-se os indicadores de processo, que se referem “aos procedimentos ou técnicas que determinam a transição de *inputs* para *outputs*”. Este tipo de investigação tem como pretensão abrir a “caixa-preta do que acontece dentro das escolas” (SCHEERENS, 1990, p. 62, 66) e revelar a “verdadeira contribuição da escola” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106) em impactar os resultados.

Na primeira e segunda tendências em pesquisas sobre indicadores, as medidas se concentravam em estudar aspectos a nível macro das populações (por exemplo taxas de alfabetização, fluxo escolar, desempenho em avaliações padronizadas). A terceira tendência se diferencia pelo desenvolvimento de sistemas de indicadores que caracterizam os sistemas em

² As traduções dos trechos retirados do trabalho de Scheerens (1990) são da autora do presente artigo.

³ A aplicação dos indicadores como ferramenta de decisão para formuladores de políticas educacionais, seja no setor público ou privado, frequentemente envolve considerações acerca do financiamento das redes e direcionamento de recursos. Há uma preocupação em relação a mensurar o quanto os recursos investidos na educação se traduzem ou não em resultados visíveis aos auditores.

⁴ Durante o desenvolvimento das pesquisas sobre sistemas de indicadores educacionais novos elementos foram incorporados ao modelo de *input-output*. Entretanto, sua estrutura geral é mantida.

⁵ São considerados insumos características relativas às condições estruturais das escolas (bibliotecas, laboratórios, financiamento) e à qualificação dos professores (formação, experiência profissional, resultados em testes de habilidade verbal) (COLEMAN, 1966; SCHEERENS, 1990).

mais de um nível de agregação (sistemas nacionais, escolas, salas de aula). Scheerens (1990, p. 62-63) considera que o pensamento a respeito de sistemas de indicadores educacionais pode ser sistematizado em um modelo analítico do tipo contexto-*input*-processos-*output*.⁶

É importante destacar que embora os pesquisadores da área de indicadores tenham buscado aumentar a complexidade do modelo *input-output* adicionando variáveis e ajustes estatísticos, a concepção que o embasa foi mantida, isto é, permanece a descrição de sistemas escolares a partir de esquema simplificado, generalizável e preferencialmente em termos de fatores quantificáveis. O estudo pioneiro de Coleman *et al.* (1966) é apontado como aquele que fundou a noção de que a principal medida da qualidade ou igualdade de oportunidades educacionais deveria ser em termos de resultados (em especial o desempenho em testes padronizados) (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 49). A utilização de indicadores para descrever a qualidade de um sistema escolar é, portanto, uma operação que se fundamenta na existência de um padrão, explícito ou não, do que é considerada uma boa educação por aqueles que estabelecem as métricas.

Um aspecto de importância central que motivou a elaboração dos indicadores educacionais foi a necessidade de se estabelecer um critério capaz de diferenciar escolas. O relatório sobre a Igualdade de Oportunidades Educacionais (COLEMAN *et al.*, 1966) foi concebido para documentar as diferenças raciais e regionais de oportunidades educacionais nos Estados Unidos, uma demanda criada a partir do estabelecimento da Lei dos Direitos Civis de 1964 (MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 34-35). Através do conceito de variância e de métodos estatísticos os pesquisadores pretendiam determinar a contribuição de diferentes fatores para os resultados escolares.

Os resultados obtidos por Coleman *et al.* (1966) apontaram características socioeconômicas dos alunos como os principais fatores que explicariam as diferenças de desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas. Suas análises indicaram que os atributos relativos a cada escola não impactavam de forma tão significativa as medidas de desempenho. Partindo da definição da eficácia escolar como a capacidade da escola em criar oportunidades educacionais, ou, nas palavras de Coleman “tornar as probabilidades condicionais de desempenho menos condicionais” (COLEMAN *apud* MOSTELLER; MOYNIHAN, 2008, p. 43), ou seja, considerando a eficácia como a capacidade da escola em diminuir o impacto do *background* racial e socioeconômico, a conclusão de Coleman era que as escolas pareciam ter falhado em seu objetivo de promover justiça educacional.

As conclusões dos estudos que são considerados pelos pares como representantes de uma “primeira tendência” da pesquisa sobre eficácia (SCHEERENS, 1990, p. 62), entre os quais o relatório de Coleman *et al.*, não foram consideradas aceitáveis para determinar a contribuição da escola nas medidas de desempenho, possivelmente porque elas contradiziam “o pensamento liberal predominante” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106, 15). As pesquisas pioneiras partiram da premissa de que haveria grandes diferenças entre escolas em relação a financiamento, currículo e condições gerais de funcionamento, e que estes fatores seriam preponderantes para explicar diferenças de desempenho entre escolas de negros e brancos, do norte e do sul dos Estados Unidos.

Os autores das diferentes gerações da pesquisa sobre eficiência escolar parecem concordar que descrever as escolas em termos de parâmetros quantificáveis e buscar correlações através de técnicas estatísticas é uma abordagem adequada e fundamental para compreender os sistemas escolares. Pontuada esta continuidade, é importante destacar que houve uma forte reação aos estudos pioneiros. Scheerens (1990, p. 66) afirma que “refutar a mensagem do relatório Coleman foi, e ainda é, um importante motivo para essa pesquisa mais recente”. Em uma análise de trabalhos da área de eficácia, Brooke e Soares consideram que os estudos

⁶ Scheerens (1990, p. 63) elenca como exemplos de medidas de processo aquelas que se referem a currículo e clima escolar. Políticas educacionais e o ambiente da escola podem se relacionar a medidas de contexto.

pioneiros embasaram uma “ortodoxia” resumida pelo entendimento de que a escola não faria diferença. Esta interpretação das conclusões, tida como “evidentemente absurda quando se leva em conta o quanto cada aluno pode, individualmente, aprender na escola” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 106), foi combatida por investigações subsequentes.

É comum encontrar argumentos que tratam como pressuposto que as escolas teriam níveis de eficácia muito distintos entre si. Este parece ser um recurso suficiente para concluir que se as pesquisas iniciais “não identificavam adequadamente essas diferenças [de qualidade entre escolas], o problema devia estar na metodologia de pesquisa empregada”. Este pressuposto frequentemente é apoiado em referências ao senso comum, como “sabedoria popular” e intuições corretas de “quem tem contato direto com a escola” e de pesquisadores que “por experiência própria, sabiam que havia diferenças marcantes na qualidade das escolas” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 15-16, 106, 209). Se não foram detectadas diferenças qualitativas entre escolas de diferentes tipos e/ou localização, provavelmente seria porque Coleman *et al.* (1966) analisaram as variáveis erradas. Uma inovação que tinha como pretensão revelar a verdade sobre a contribuição das escolas nas medidas de desempenho foi a criação do conceito de valor agregado: mede-se o desempenho dos alunos no momento de seu ingresso na escola ou ciclo escolar, e em momentos posteriores. A medida da qualidade escolar estaria então no *progresso* do indicador de desempenho, que representaria um acréscimo na aprendizagem do aluno que pode ser atribuída à escola. Para Brooke e Soares “o valor agregado permite definir a eficácia da escola de acordo com o acréscimo na aprendizagem dos alunos acima ou abaixo daquilo que se esperaria deles segundo suas características de origem” (BROOKE; SOARES; 2008, p. 211). Desenvolveram-se também novos indicadores, capazes de caracterizar o funcionamento das escolas, e que fossem correlacionados às medidas de resultado. Estes são os chamados indicadores de processo, que geralmente se referem a características que podem ser manipuladas (como currículo e organização da escola), o que explica o interesse político em pesquisas deste tipo. Scheerens (1990, p. 63-64) sugere que características como raça e status socioeconômico dos estudantes, detectadas pelos estudos pioneiros como sendo de maior importância para explicar a variância nas medidas de desempenho, sejam utilizadas como fatores de ajuste para as medidas de *output*, na tentativa de chegar a “uma interpretação imparcial da influência de características de processo no funcionamento das escolas”.

Scheerens (1990, p. 63) considera que para que os indicadores de processo possam ser utilizados para finalidades avaliativas dos sistemas, o ideal seria deduzi-los a partir de um modelo causal apoiado em dados empíricos. Como este modelo não existe, os indicadores de processo “derivam seu valor a partir da relação com indicadores de *output*”. Esta formulação deixa explícito que a performance (ou sucesso) dos sistemas escolares é definida em função das medidas de *output*, ou seja, da definição do que são os resultados considerados relevantes da escolarização.

A partir das pesquisas em eficácia (frequentemente *surveys* ou estudos observacionais) selecionam-se características “associadas positivamente” com as medidas de *output*, e a partir delas são sugeridas “explicações hipotéticas de *porque* certas escolas, ou sistemas escolares, são mais bem-sucedidas que outras”. Para o autor, estes fatores têm robusto caráter preditivo sobre a eficácia. Características descritas como “clima escolar”, “liderança educacional”, “política orientada a resultados”, “altas expectativas sobre o rendimento”, “avaliação frequente”, “continuidade e consenso entre professores” são operacionalizadas em termos de escalas ou itens de questionários, e assim tornadas acessíveis para observadores externos à comunidade escolar. Alguns itens citados pelo autor evidenciam a existência de um critério moral para a seleção das variáveis (“estatísticas sobre absenteísmo, abandono de tarefas e delinquência como exemplos do grau de ordem na escola”; “avaliações de disciplina” feitas por professores e diretores, “ausência de pichações na escola e ao seu redor” e “nível de barulho

nos corredores da escola”) (SCHEERENS, 1990, p. 63-70, grifos do autor). Esta dimensão moralizadora também se exprime no caráter prescritivo da pesquisa em eficácia: uma das motivações mais comuns para as pesquisas contemporâneas é determinar e disseminar um conjunto de práticas a serem generalizadas nos sistemas “como forma de influenciar outras escolas menos eficazes” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 219).

A influência destas concepções de qualidade educacional e eficácia escolar no Brasil é marcante na concepção do Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica), proposto em 2007 por Reynaldo Fernandes, com o objetivo de estabelecer um padrão de qualidade para fins de monitoramento das redes escolares. Para o autor, um dos problemas da educação brasileira residiria “na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica e na baixa proficiência obtida por nossos estudantes em exames padronizados” (FERNANDES, 2007, p. 7). Para mensurar este problema, criou-se o Ideb, um indicador de desempenho, aplicável a diferentes níveis de agregação, que combina dados de fluxo (promoção, repetência e evasão) e pontuações obtidas em avaliações em larga escala. O autor sugere que o índice seja utilizado para monitoramento e para subordinar o financiamento das redes:

As autoridades educacionais poderiam, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental. Aliás, o financiador poderia estipular previamente o avanço desejado no indicador como contrapartida para a liberação de recursos. (FERNANDES, 2007, p. 8)

A construção do índice explicita que a unidade pode direcionar um aumento na taxa média de repetência, desde que haja um aumento correspondente na pontuação média do teste padronizado (FERNANDES, 2007, p. 07-09). Há, desta forma, interferência na autonomia escolar, pois decisões como planejamento do currículo e critérios de aprovação passam a ser intencionalmente condicionadas pelo indicador, um mesmo critério partilhado indistintamente para todas as realidades escolares.

Sedentarismo e nomadismo

Em *Diferença e repetição* há a repartição entre duas distribuições e duas hierarquias: sedentárias e nômades. No sedentarismo, a distribuição “procede por determinações fixas e proporcionais, assimiláveis a ‘propriedades’ ou territórios limitados na representação” e implica uma partilha do espaço; enquanto a hierarquia “mede os seres segundo seus limites e segundo seu grau de proximidade ou distanciamento em relação a um princípio”. No nomadismo, por outro lado, a distribuição não é de partilha, mas de preenchimento “num espaço aberto ou ilimitado ou, pelo menos, sem limites precisos”; enquanto a hierarquia é ontológica, pois “considera as coisas e os seres do ponto de vista da potência”, do ponto de vista do limite do que se pode (DELEUZE, 2018, p. 63-64). O juízo instaura um sedentarismo, proporcionando um único conceito que mede os seres. Senso comum e bom senso são as qualidades do juízo, formando as duas metades da *doxa*, operando como princípios de repartição; suas funções são, respectivamente, a distribuição, que *partilha* o conceito; e a hierarquização, que *mede* os seres (DELEUZE, 2018, p. 59-64). A fórmula evocada por Deleuze que o juízo se declara *o melhor partilhado* implica a moralidade da imagem do pensamento. Essa implica o ponto de vista da lei, o qual determina “o que *pode* ser reproduzido de direito”, isto é, “o que pode ser repetido sem contradição, sob a forma da lei moral” (DELEUZE, 2018, p. 18-21).

O comentador David Lapoujade (2015) faz a correspondência entre estes dois tipos de distribuição e dois tipos de espaço do décimo quarto capítulo de *Mil platôs*, apontando para uma ressonância entre os conceitos. Nesse capítulo os autores apresentam um tensionamento entre os dois tipos de espaço que se manifestam em diferentes modelos (tecnológico, musical, marítimo, matemático, físico, estético). O tensionamento implica que eles existem, de fato, misturados, criando espaços a partir de novas combinações. Mas isso não impede a distinção de direito (abstrata), que determina as formas e os sentidos das misturas. O espaço estriado é extensivo, o que implica em pontos de referência fixos responsáveis por uma centralização em relação a um eixo, realizando um movimento centrípeto. Essa fixação se dá através de um horizonte englobante da lei. Como no modelo marítimo⁷, o espaço se estende em dois conjuntos de retas paralelas que se cruzam, pretendendo abranger regiões conhecidas ou desconhecidas com sua métrica. O espaço liso, por outro lado, desmorona o horizonte e com ele as coordenadas extensivas características da métrica. Nele, as conexões locais impedem a centralização, realizando um movimento centrífugo. O espaço liso é intensivo, “animado pela potência interior numerante de suas multiplicidades”. É importante notar que a distinção entre liso e estriado não implica uma distinção entre o que é ou não matematizável. O que caracteriza o estriado é a submissão daquilo que os autores chamam de *multiplicidade* a um eixo central (LAPOUJADE, 2015, p. 61-63; DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 192-203).

Sedentarismo e indicadores educacionais

A instauração de indicadores educacionais pressupõe que eles sejam uma medida da qualidade da escolarização. O padrão de qualidade instituído opera como um fundamento, um critério moral a partir do qual são medidos os seres. O fundamento é o critério do Bom e do Justo, que distribui em uma escala eletiva os pretendentes a representantes da melhor educação, permitindo a hierarquização de alunos, escolas e sistemas nacionais. As escolas de qualidade são aquelas que proporcionam uma partilha adequada de *justiça* educacional, ou seja, a maximização das métricas de desempenho (ou de valor agregado) independentemente das condições de desigualdade social a que os alunos estejam submetidos. O princípio de partilha (senso comum) é a própria noção de eficácia escolar: apela-se à “sabedoria popular” e à experiência dos pesquisadores para justificar que se deve encontrar um critério capaz de diferenciar, ou produzir as diferenças que se espera (de antemão) encontrar entre as escolas. O princípio de hierarquização, ou de bom senso, são os próprios indicadores, que criam graus de semelhança ao modelo instituído. A distribuição sedentária é uma operação circular: o princípio de qualidade escolar torna-se idêntico às próprias métricas. A multiplicidade das realidades escolares é capturada em um espaço estriado, submetida às exigências do fundamento, e tornada visível em função dos parâmetros previamente estipulados. Aqueles que se distanciam do modelo, ou mesmo rompem com ele, estão sujeitos a interferências e sanções.

Conclui-se que os indicadores instauram um sedentarismo na educação, pois extraem da *doxa* um único conceito de qualidade educacional para qualquer contexto escolar, que metrifica e hierarquiza alunos, escolas e sistemas nacionais, proporcionando que decisões pedagógicas se pautem primordialmente por um julgamento moral.

⁷ Os modelos apresentados no décimo quarto capítulo de *Mil Platôs* podem ser compreendidos como “aspectos variáveis dos dois tipos de espaços e suas relações”. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 192).

Referências

- BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários. In: *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 14-22, 106-111, 218-224.
- COLEMAN, J. S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C. J.; McPARTLAND, J.; MOOD, A. M.; WEINFELD, F. D., YORK, R. L. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education and Welfare, 1966.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução: Luiz Orlandi. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 5. 2. ed. São Paulo. Editora 34, 2012.
- FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- LAPOUJADE, D. *Deleuze, os Movimentos Aberrantes*. Tradução: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n -1 edições, 2015.
- MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Insumos escolares, processos e recursos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. cap. 8, p. 112-141.
- MOSTELLER, F.; MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. cap. 3, p. 33-49.
- SCHEERENS, J. School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 1, p. 61-80, 1990.

Sobre a autora

Rosanna Maria Araújo Andrade Silva. Graduada em Ciências Físicas e Biomoleculares e Licenciatura em Ciências Exatas (habilitação em Física) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda em Educação pelo Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.
E-mail: rosanna.silva@alumni.usp.br.

PROCESSOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA DO CAMPO: ATRAVESSAMENTOS SINGULARES ENTRE O VER E O SENTIR O CURRÍCULO E A VIDA NA AMAZÔNIA TOCANTINA PARAENSE

RAINING PROCESSES OF THE CAMPO SCHOOL TEACHERS: SINGULAR CROSSES BETWEEN SEEING AND FEELING THE CURRICULUM AND LIFE IN THE PARENT TOCANTINE AMAZON

Edilena Maria Corrêa¹
Joelma de Jesus Dias Leão²

Resumo: Este texto traz reflexões acerca dos processos formativos dos educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus do Tocantins/Cametá, a partir das seguintes questões: os processos formativos do curso de licenciatura em Educação do Campo seguem linhas singulares dos modos de vida dos licenciandos? Como a alternância pedagógica tem se efetivado no sentido de possibilitar movimentos singulares que escapem à universalidade e às linhas duras dos processos formativos da docência? O presente ensaio dialoga com autores que discutem sobre a educação do campo e com a filosofia da diferença no sentido de movimentar o pensamento a respeito dos processos formativos dos docentes do campo a partir de relatos de egressos do curso. Entende-se a formação como processo que ocorre por inúmeras experiências, que foge às certezas, aos caminhos retos traçados por currículos e práticas pedagógicas que negligenciam as singularidades e os modos de vida.

Palavras-chave: Formação de professores; educação do campo; alternância pedagógica.

Abstract: This text brings reflections about the educative processes of educators of the Course of Education in the Field offered by the University Federal of Pará – Campus Tocantins/Cametá, from the questions: do the formative processes of the Licentiate Course in Rural Education follow singular lines of the way of life of the graduates? How has the pedagogical alternation been effected in the sense of enabling singular movements that escape the universality and the hard lines of the teaching training processes? The present essay dialogues with authors who discuss rural education and with the philosophy of difference in order to move thinking about the formative processes of rural teachers based on reports from graduates of the course. Training is understood as a process that occurs through innumerable experiences, which escapes certainties, the straight paths traced by curricula and pedagogical practices that neglect singularities and ways of life.

Keywords: Teacher training; rural education; pedagogical alternation.

1. Introdução

O mal-estar herdado das linhas fixas que fabricam a imagem do “ser professor”, acaba por engessar a formação, roubando-lhes a potência criativa e inventiva do corpo em processos formativos que é atravessado por experiências e modos de vida singulares. Os deslocamentos e desvios das certezas de “ser professor”, de “formar professor” vieram por meio de outras formas de olhar e sentir, de outras experiências vivenciadas no decorrer dos cursos de mestrado e

¹ Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil.

² Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, Brasil.

doutorado, quando vivenciei situações de estudo movidas por uma vontade viva de conhecer, de experimentar, e essa vontade “[...] teria tanto mais força quanto maior o número de maneiras pelas quais pudesse ser afetado” (DELEUZE, 2018, p. 82). Tais processos formativos possibilitaram outros olhares sobre a educação, pelas vias da criação, da experimentação, da aposta na singularidade, na vida que acontece, nas incertezas, nas linhas movediças que estão a tecer os processos formativos de professores e professoras.

Este texto é resultado de uma pesquisa que objetiva investigar sobre os processos formativos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no que tange à área de ciências da natureza a partir das linhas singulares e dos modos de vida dos licenciados em Educação do Campo da UFPA – Campus Tocantins/Cametá.

Pensar sobre as potências dos processos da formação inicial de educadores e educadoras do campo é importante para permitir movimentos no que diz respeito ao currículo e à formação como latência e possibilidades, como mapa de linhas cujos traçados estão abertos às intensidades e singularidades que estão a transitar no currículo e nos processos formativos dos(as) docentes das escolas do campo. Nesse sentido, apresentam-se como indagações: i) os processos formativos do curso de licenciatura em Educação do Campo, da UFPA – Campus do Tocantins/Cametá, seguem linhas singulares dos modos de vida dos professores em processos formativos? ii) Como a alternância pedagógica tem se efetivado no sentido de possibilitar movimentos singulares que escapem à universalidade e às linhas duras dos processos formativos da docência?

Para Rolnik (1995), vivemos o mal-estar da desestabilização de nossas figuras, e na tentativa de nos apaziguarmos, investimos inconscientemente as figuras *prêt-à-porter* que idealizamos, o que nos afasta mais ainda da possibilidade de criar territórios singulares que corporifiquem os agenciamentos de diferenças que pedem passagem.

Pesquisas realizadas por estudiosos da área da educação do campo, como Mônica Molina, Roseli Caldart, Salomão Hage, têm levantado importantes questões para pensar sobre as políticas de formação dos educadores do campo. Molina (2011) destaca que há necessidade de construir estratégias formativas que sejam capazes de oportunizar ao docente em formação os fundamentos filosóficos, sociológicos, políticos, econômicos, antropológicos que ofereçam elementos importantes para sua ação educativa também em meio aos contextos de tensões que permeiam as relações sociais no território rural contemporaneamente, com ênfase nos desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses nesse território.

A pesquisa se desenvolve por percursos cartográficos que busca a sensibilidade nos atos de leitura, escuta e escrita sobre a formação, sobre o que atravessa e o que povoa os licenciados do curso de Educação do Campo em seus processos formativos. A cartografia é utilizada como modo de fazer pesquisa, como prática de acompanhamento dessas redes de conversações, escuta e escrita das linhas que tecem os processos de formação dos professores e professoras das escolas do campo.

2. Fios e desafios na tessitura da formação docente entre rios e florestas

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, que tem como objetivo formar educadores para atuar junto às populações do campo na Amazônia, tem estado em territórios das águas e florestas para fortalecer as lutas dos povos ribeirinhos e das florestas por territórios e direitos à vida, à saúde, à educação.

O projeto da modernidade criou uma Escola para a classe trabalhadora pela qual se impôs o silêncio e a invisibilidade da cultura dos grupos minoritários. Desse modo, a formação de professores tem seguido as linhas da dominação, das certezas, dos pacotes, tanto no que tange ao currículo como as práticas pedagógicas.

Com “receitas” prontas, a formação de professores tem enveredado pelo campo dogmático com base em regras, padrões, “atravessada por relações de verdade, unidade, objetividade, correção” (BRITO, 2015, p. 87), que ignoram as singularidades, as diferenças. Resistir a esse pensamento na formação de professores da escola do campo é urgente, por meio de lutas constantes por políticas públicas de educação e pela afirmação da cultura e saberes do povo campestre no currículo escolar, por processos formativos que possibilitam passagens, movimentos em aliança com a singularidade (GALLO, 2003), com os modos de vida dos sujeitos do campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA – Campus do Tocantins/Cametá é destinado à formação de professores da área rural a fim de atuarem nas escolas do campo, ele atende aos municípios paraenses de Cametá, Oeiras do Pará, Mocajuba, Baião Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri. Banhados por rios, esses municípios atendem em suas escolas, crianças, adolescentes e jovens que vivem no campo em especificidades ambientais, culturais, sociais e econômicas bastantes diversas. Eles precisam escapar de uma perspectiva de educação universal, padronizada, que desconsidera suas singularidades e sua heterogeneidade.

A Amazônia tocantina paraense apresenta uma diversidade sociocultural tecida por povos indígenas, ribeirinhos, camponeses, pescadores, agricultores, extrativistas... São peculiaridades marcadas por suas localizações territoriais e que têm ficado fora das políticas educacionais implementadas nessa região, isso se deve à forma hegemônica de olhar e pensar a educação do campo, há uma invisibilidade a respeito das singularidades dos sujeitos do campo, o que tem se mantido ao longo das décadas nos processos formativos de professores. Tais concepções e práticas formativas têm sido potencializadas por questões que se firmam no pensamento da identidade, de um modo único e universal de aprender e se tornar professor.

Todavia, as culturas das populações campestres têm sua constituição mediada pelo trabalho, pelo cotidiano, pelos modos de vida no campo. Crianças, jovens e adultos tecem suas relações com rios e florestas. Nos espaços campestres, o trabalho é tido também como educativo, que se aprende nas relações cotidianas no grupo familiar, o que, segundo os sujeitos do campo, ajuda a manter a cultura e os saberes diversos das comunidades. Nesses espaços pulsa a vida que se reinventa, que experimenta, que resiste, que tece suas lutas diárias pela existência. As comunidades do campo são compostas de muitos desafios, dentre eles, o de implementação e expansão de políticas e projetos de educação que abracem rios e florestas, como tem se lançado a tal desafio a Licenciatura em Educação do Campo nessa parte da Amazônia.

3. A alternância pedagógica como linha de fuga nos processos formativos

Nas primeiras décadas do século XX, na França, foram criadas as *Maison Familiales* que deram origem à Pedagogia da Alternância, era uma nova forma de pensar e implementar o processo de escolarização dos filhos dos trabalhadores camponeses que, por falta de escolas no campo, estavam sendo “expulsos” para os centros urbanos. Tal experiência trazia uma proposta de organização pedagógica a ser desenvolvida em tempos e espaços que objetivavam a formação geral, humana e profissional. Essa nova forma de pensar a educação francesa é resultado de movimentos dos camponeses por escolas que atendessem aos seus anseios (BERNADET; PEZARICO, 2011).

Surgia então a Pedagogia da Alternância como um modo de organização pedagógica do ensino pautada na articulação entre a vida na Escola e a vida na comunidade, tempos-espços e experiências diferentes igualmente importantes nos processos formativos. O tempo-escola e o tempo-comunidade alternam-se e firmam-se na relação pedagógica entre Escola, Família e Comunidade de modo a relacionar os modos de vida e de trabalho dos estudantes do campo com o objetivo de possibilitar a permanência em seus espaços de vivência.

A nova forma de organização do ensino baseada na Pedagogia da Alternância se dava em espaços e tempos formativos que tinha como objetivo a formação ancorada na articulação entre disciplinas escolares e a vida dos camponeses, passando por questões de cunho social, econômico, ambiental e político (GIMONET, 1999).

Nessa forma de organização, os jovens camponeses que trabalhavam na propriedade familiar, poderiam, periodicamente, complementar sua formação na escola de modo adaptado ao seu trabalho, conforme destaca Silva (2012).

Houve um acordo de que este período de formação complementar seria realizado sob a forma de internato, onde os alunos passariam três semanas em aprendizado prático nas suas propriedades e uma semana em formação teórica na escola. [...] Nascia, assim, aquele que viria a ser uma das características e base fundamental do projeto pedagógico das Maisons Familiales Rurales (MFRs): a alternância entre o trabalho prático na propriedade agrícola e a formação geral técnica no centro de formação (SILVA, 2012, p. 36).

Sobre a Pedagogia da Alternância como forma de organizar o processo educacional dos sujeitos camponeses na França, Nosella (2014) destaca que ela buscava a criação de uma Escola diferenciada, que atendesse às necessidades dos jovens trabalhadores do campo com concepções teóricas e metodológicas ancoradas seus modos de vida e de trabalho, não em uma adequação da escola convencional a essa concepção pedagógica.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância começou a ser realidade no estado do Espírito Santo no final da década de 1960, no contexto da ditadura militar, se constituindo como uma importante forma de organização educacional, caracterizada pelas lutas e resistências dos trabalhadores do campo, como forma de enfrentamento a uma concepção de educação hegemônica, excludente e precarizada. Essa forma de enfrentamento, por meio de concepções e práticas educativas, possibilita “movimentos singulares que escapem a universalidade como se fossem uma espécie de resistência ou mesmo um grito” (COSTA; BAIA; BRITO, 2018, p. 91).

A Alternância Pedagógica faz parte de movimentos sociais de luta pela garantia de direitos no campo, especificamente, o direito à educação. Tais movimentos entendem a Pedagogia da Alternância como possibilidade de permanência dos jovens do campo em suas comunidades garantindo seus direitos à educação.

Trata-se de uma linha de fuga dos sujeitos do campo, traçada, sem nenhum modelo. Segundo Deleuze e Guattari (2005) é possível inventar nossas linhas de fuga traçando-as efetivamente na vida. O movimento de luta e resistência dos camponeses pela Pedagogia da Alternância é um trabalho de muitos, se tece de forma coletiva e de acordo com as necessidades dos sujeitos do campo. Nesse sentido, ela se constitui como necessidade de criar formas de enfrentar e resistir aos desafios vividos nas comunidades do campo.

Deleuze (1992) destaca a possibilidade de escapar aos saberes já constituídos, aos modos hegemônicos de ser e de estar com o outro pela criação de uma máquina de guerra, que de certa maneira, implica inventar novos espaços-tempos diversos e singulares que escapam ao controle. Os espaços-tempos da Pedagogia da Alternância escapam ao modelo da Pedagogia convencional, que padroniza e impõe as certezas por meio de pacotes didáticos universais, em favor de uma Escola que atravessa a vida dos sujeitos do campo. Criar lugares outros que possibilitem vazamentos, processos criativos na formação de professores, que atentem para as singularidades, que escapem à universalidade como uma espécie de resistência são possíveis, outras formações e outros modos de existências são importantes para escapar aos modelos e receitas didático-pedagógicos.

A formação de professores a partir da alternância pedagógica que integra tempo-comunidade e tempo-universidade possibilita a diversidade de experiência. Sobre o conceito de

experiência, Larrosa (2002, p. 21) ressalta que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Entende-se então a experiência como tudo o que nos atravessa de uma forma ou de outra, como tudo o que nos envolve e compõe a nossa formação, portanto, a experiência se constitui como mecanismo de formação e de transformação no processo educativo.

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível é um sujeito aberto à sua própria transformação, ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentidos. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação, daí que a experiência me forma e me transforma (LARROSA, 2011, p. 7).

A ideia de experiência como transformação do sujeito vai na linha da alternância pedagógica, que na relação de espaços-tempos os sujeitos se lançam às passagens, aos afetos, a tudo o que nos passa, nos toca, nos acontece. O tempo-espaço universidade favorece a socialização dos saberes e experiências vivenciadas pelos professores em formação no tempo-espaço comunidade.

São agricultores, pescadores, extrativistas... Que em seus territórios desenvolvem seu trabalho de forma singular, tais experiências são partilhadas e potencializadas na universidade em relações de transversalidade de saberes entre estudantes-estudantes, estudantes-professores e estudantes-professores-territórios. Todavia, a experiência é única para cada sujeito.

Na formação por alternância, essas relações aproximam de forma potente a universidade e os territórios camponeses em diferentes tempos e espaços formativos a partir das experiências de cada sujeito, o sujeito da experiência, que, segundo Larrosa, (2011), é como um território de passagem, uma superfície de sensibilidade, pois a experiência não é o que se faz, mas o que nos faz, o que nos passa, o que nos envolve.

4. Educação do campo: transversalidade de saberes e experiências nos processos formativos da docência

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPA – Campus do Tocantins/Cametá assim como as falas dos egressos destacam a importância das experiências vivenciadas por meio da alternância pedagógica em seu processo formativo. Desse modo, as experiências são formativas, e atravessam as linhas singulares e criativas, e têm na alternância uma forma de resistência que possibilita a democratização do saber e fissa os modelos de formação ancorados em demarcações de fronteiras entre o institucional e o não institucional.

Na formação por alternâncias, a transversalidade de saberes e experiências possibilita diálogos entre conhecimentos científicos e os saberes dos sujeitos, por meio de movimentos que buscam romper com as concepções e métodos ancorados na neutralidade da ciência, na crença do conhecimento científico como verdade única, que marginaliza e silencia os demais saberes e experiências que adentram as instituições formativas.

Molina e Hage (2015) destacam que na Educação do Campo, a Formação em Alternância apresenta a intencionalidade pedagógica de formar educadores capazes de compreender a totalidade dos processos sociais nos quais se inserem sua ação educativa. Desse modo, formar educadores do campo com base em diálogos entre saberes e experiências dos diferentes espaços-tempos fortalece uma educação vinculada à vida, ao trabalho, ao território e às singularidades das diversas Amazônias que vestem os muitos corpos que experimentam os processos formativos da docência, como destaca o relato de uma egressa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Como professora formada nesse curso, posso dizer que todas as nossas atividades realizadas na nossa comunidade, como nosso trabalho, nossa cultura, nossos conhecimentos sobre as plantas, a agricultura, a pesca... são valorizadas pelos professores durante as disciplinas. A gente consegue ter uma formação que parte dela é feita considerando os nossos conhecimentos da nossa vida. Eu vejo isso como uma forma de inclusão dos povos do campo na universidade, dos conhecimentos do povo do campo na educação. (Egressa do Curso de Licenciatura da Educação do Campo/Cametá, 2021)

Essa compreensão mostra a relação entre o curso de Educação do Campo e a valorização dos modos de vida dos camponeses, oportunizada pela Formação em Alternância. A valorização dos saberes e culturas dos estudantes do campo no decorrer dos seus processos formativos durante o curso é enfatizada pela egressa como um ponto singular oportunizado pela alternância, que olha para a sua realidade e começa a compreender a relação da educação com seu trabalho, com seus modos de vida, com seu território.

Dessa forma, compreende-se que a alternância como instrumento pedagógico fortalece a relação entre universidade e comunidade e o diálogo entre as áreas de conhecimento, o território, o trabalho, a escola, o rio, a agricultura, a pesca e os movimentos sociais. A alternância pedagógica está relacionada à busca de alternativa para que os sujeitos do campo tenham acesso à educação de qualidade em suas comunidades fortalecendo os modos de vida e a organização social como forma de resistência e enfrentamento às questões que afetam seus territórios.

5. Algumas considerações

A formação de professores ainda se apresenta como um território demarcado por determinadas diretrizes e práticas pedagógicas com o objetivo de emoldurar a docência na universalidade, no padrão, na identidade do “ser professor”. Porém, professores em processos formativos são indivíduos com singularidades, afetos e desejos que podem fissurar as estruturas sólidas dos moldes de formação docente e abrem espaços para encontros com as potências da vida.

A alternância pedagógica no curso de formação de professores é um elemento pedagógico que tem se colocado como um modo de resistência e subversão a uma formação que objetiva um sujeito centrado, estável, dono da verdade. A alternância permite aos sujeitos atravessamentos, passagens, movimentos transversais pelas linhas dos conhecimentos científicos, dos saberes, da cultura, do trabalho que faz pulsar a vida no campo. desse modo, a formação por alternância rompe com a concepção de conhecimento único e legítimo no currículo e torna-se, desse modo, um mapa aberto às intensidades, por onde transitam saberes e experiências diversas. Os tempos/espacos/saberes (comunidade/universidade) dinamizam e potencializam a composição formativa da docência.

Entendemos que os processos formativos dos professores envolvem movimentos de composição do ver, do sentir, do viver, como fragmentos de um corpo que está em constantes processos de composição, decomposição e recomposição em meio às suas singularidades e seus modos de vida. Possibilitar outros modos de aprender e ensinar, dar vazão a processos formativos que sejam sensíveis às singularidades, à heterogeneidade tem importância no contexto da formação inicial de educadores do campo, no sentido de permitir processos por onde ecoem as vozes dos grupos minoritários, algo que é possível. E a alternância, como processo pedagógico, cria fluxos, passagens, é um modo de resistência.

Referências

- BERNADETT, M. L.; PEZARICO, G. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. *Revista de Ciências Humanas*, v. 12, n. 19, p. 117 -136, 2011. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- BRITO, M. R. *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.
- COSTA, D. W.; BAIA, Y. S.; BRITO, M. R. Traçados singulares na formação de professores. *Revista Signos*, ano 39, n. 2, 2018.
- DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- GALLO, S. *Deleuze e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2003.
- GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO. 1998. Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.
- LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). *Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto de expansão da educação superior. *Educação em Questão*, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.
- NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância*. Brasília: UNEFAB, 2007.
- ROLNIK, S. *O mal-estar na diferença: Psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. p. 97- 103.
- SILVA, L. H. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Curitiba: Editora CRV, 2012.

Sobre as autoras

Edilena Maria Corrêa. Graduada em Pedagogia e em Ciências Naturais. Doutora em Educação em Ciências pelo Instituto de Educação Matemática e Científica (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará – Campus do Tocantins/Faculdade de Educação do Campo.
E-mail: edilenacorreia@yahoo.com.br.

Joelma de Jesus Dias Leão. Graduanda do curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Pará – Campus do Tocantins/Faculdade de Educação do Campo.
E-mail: joelmaleao810@gmail.com.

OS RESPIRADORES QUE GANHARAM CORPOS NA ESCOLA

RESPIRATORS THAT WERE BODIES AT SCHOOL

Francisco de Paulo D'Avila Júnior¹

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre uma prática artístico-pedagógica, realizada em escolas públicas, e que promoveu uma performatividade corporal diferente no contexto de sala de aula. Para auxiliar nesta reflexão, do ponto de vista da prática realizada, fotos e relatos dos estudantes serão utilizados. Se soma a discussão, conceitos e ideias sobre as pesquisas de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari acerca da ideia de corpo, e outros desdobramentos de suas obras. Na prática intitulada Respiradores, os estudantes experimentaram uma outra possibilidade de ser e de estar na escola.

Palavras-chave: Corpo; arte-educação; sustentabilidade.

Abstract: This article proposes a theoretical reflection on an artistic-pedagogical practice, carried out in public schools, which promoted a different body performance in the classroom context. To assist in this reflection, make a point of view of the practice performed, photos and reports of students will be used. The discussion, concepts and ideas on the research of Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari on the idea of the body are added, and other developments of their works. In the practice entitled Respirators, students experienced another possibility of being and being in school.

Keywords: Body; art education; sustainability.

Prólogo

Quando eu me encontrava preso na cela de uma cadeia
Foi que eu vi pela primeira vez as tais fotografias
Em que apareces inteira, porém lá não estavas nua
E sim coberta de nuvens...
(Terra, 1975, Caetano Veloso).

Esse trecho, forte e potente da música *Terra* de Caetano Veloso, que narra o momento em que o artista preso durante a ditadura militar brasileira, recebe na cadeia as recentes imagens da Terra, parece apontar o sentimento de deslumbre que tomou a população mundial em 1968. Com a ajuda do foguete *Saturno V SA-503*, os astronautas do voo espacial histórico *Apollo 8*, realizaram a primeira viagem em torno da Lua, que durou seis dias e atingiu a órbita do satélite. A busca por um novo lugar no espaço resultou, a partir dessas fotografias, na descoberta do nosso próprio habitat. Ao percorrer o mundo, as imagens constataram a simplicidade da beleza do nosso planeta, através das curvas e do azul potente. Embora, entre os processos biológicos e humanos, exista tamanha complexidade.

Enquanto a Terra era fotografada pelos astronautas, aqui embaixo, em paralelo com a *Corrida Espacial*, os seres humanos se reúnem em diversas partes do mundo para discutir os rumos do planeta e a iminente incapacidade de sustentação da vida, levando em conta a acelerada degradação do meio ambiente. Com o avanço do desenvolvimento tecnológico, desde a *Revolução Industrial* ocorrida no final do Século XVIII, a exploração acelerada das riquezas naturais, implicou impactos dramáticos na saúde e no equilíbrio ecológico do planeta. Com o

¹ Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

rápido progresso da ciência e tecnologia, o ser humano aumentou sua capacidade de transformar, de muitas formas, e em escalas jamais vistas, o meio natural em que vive.

Uma das discussões mais importantes da atualidade é a Sustentabilidade, e a necessidade de uma nova interação dos seres humanos com o mundo, preservando e convivendo em harmonia com o meio ambiente. Para que o modo de vida dos humanos seja considerado Sustentável, é necessário que ele seja ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente diverso. Nas últimas décadas houve uma ampliação do debate público sobre o tema, mas com poucos avanços consideráveis. A urgência em debater e colocar em prática alternativas eficientes e capazes de sustentar o planeta, se torna evidente quando pensamos o rápido crescimento populacional e as recentes catástrofes ambientais que aconteceram ao redor do globo.

1. Introdução

Numa tentativa de fazer refletir, de alertar e conscientizar os estudantes sobre questões ligadas ao meio ambiente, nasceu o projeto *Respiradores*. Nesta experiência de coautoria, e através da construção de respiradores naturais, os estudantes são convidados a criar, refletir, performar e construir conhecimentos sobre Sustentabilidade e meio ambiente. O presente artigo propõe uma reflexão teórica sobre essa prática artístico-pedagógica, realizada em escolas públicas, e que promoveu, além do debate do tema, uma performatividade corporal diferente no contexto de sala de aula.

O projeto foi realizado pela primeira vez em abril de 2018, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Silvina Gonçalves, em Arroio Grande, extremo sul do Rio Grande do Sul. Também aconteceu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, em agosto de 2018, em Porto Alegre/RS e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Oscar Selbach, em dezembro de 2018, na cidade de Canela/RS. A prática com estudantes do Ensino Fundamental I e II, se configurou em três etapas: debate sobre o tema, a construção dos respiradores e a experiência artística

Com o projeto Respiradores, desenvolvido em diferentes escolas e cidades do Rio Grande do Sul, se percebeu a potência dos corpos dos estudantes na construção e efetivação do conhecimento proposto e vivenciado. Para auxiliar nesta reflexão, do ponto de vista da prática realizada, fotos e relatos dos estudantes serão utilizados. Se soma a discussão, conceitos e ideias sobre as pesquisas de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari acerca da ideia de corpo, e outros desdobramentos de suas obras.

2. ganhando corpo

Hoje, respirar em Nova Déli, na Índia, equivale a fumar 50 cigarros por dia. A poluição atmosférica, com a inserção no meio ambiente, de substâncias tóxicas, prejudica a qualidade de vida, e ameaça um dos atos mais importantes para a existência, o ato de respirar. O oxigênio é envenenado pelos poluentes, em sua maioria provenientes de fontes artificiais, e produzidos pelas atividades humanas. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) todos os anos, a poluição do ar causa a morte de aproximadamente 7 milhões de pessoas no mundo, matando mais que AIDS e malária juntas. Se respirar é condição *sine qua non*, o projeto que se propõe a construir respiradores naturais e portáteis, promove o alerta necessário.

O projeto começou a ganhar corpo no momento em que os materiais necessários para construir os respiradores foram sendo reunidos. Para construir esses respiradores, se faz necessário os seguintes materiais: garrafas pet de 5lts e 200ml, máscaras, mangueiras transparentes, terra, água e plantas. Alguns materiais são reaproveitáveis, como é o caso das

garrafas pet, mas outros precisam ser adquiridos como é o caso das máscaras de oxigênio. O mecanismo é construído a partir do encaixe desses materiais, que é feito pelo próprio estudante durante a realização do projeto em sala de aula.

Nas primeiras horas do encontro, se estabelece um momento de debate que envolve os estudantes e professores de outros componentes curriculares. Nesta etapa se valoriza o caráter interdisciplinar do projeto, que reúne outros saberes na construção de conhecimento sobre o tema proposto. Nesse momento é realizada uma contextualização histórica, biológica, filosófica, geográfica e artística, com momentos de compartilhar informações e escutando o que os alunos já sabiam sobre a temática. Na figura 1, um dos momentos de debate com os estudantes:



Figura 1- Registro da prática na E. M. E. F Pedro Oscar Selbach, Canela/RS. 2018 – Fonte: Marcia Rosi da Rosa

Logo após o debate, a construção da performance pedagógica avança com o início da montagem dos respiradores. Cada estudante recebe os materiais necessários para a montagem do mecanismo. No primeiro momento um espaço para conhecer os materiais, e em seguida o momento de transformar a garrafa vazia em um pequeno ecossistema, com a terra, com a planta e com a água. Nesta etapa, se valoriza a criatividade, e os estudantes podem utilizar outros elementos, como pedras, folhas, etc. Esse processo de montagem se dá em vários espaços da escola, como a sala de aula, o pátio, salas multidisciplinares, e de arte.

O oxigênio é liberado na atmosfera, graças ao processo de fotossíntese, em que organismos como algas e plantas utilizam gás carbônico para sintetizar seu próprio alimento, e durante o processo, liberam oxigênio no meio. Desvendando processos biológicos, munidos dos materiais necessários, e com mediação do professor artista, os próprios alunos montam seus mecanismos de produção de oxigênio. Primeiro a terra é colocada no fundo da garrafa pet de 5lts, e na sequência a planta é inserida. O orifício aberto na lateral da garrafa, e que serviu para colocar a terra e a planta é lacrado com plástico transparente. Outro orifício pequeno é aberto no topo, e que serve para encaixar a garrafinha menor contendo água, e que libera sistematicamente gotas na terra e na planta. Por fim, resta conectar a engenhoca na máscara de oxigênio através de mangueiras finas e transparentes. Na figura 2, observamos o respirador no processo de montagem:



Figura 2 – Registro da prática na E. M. E. F Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS. 2018

Fonte: Lutierry Haubmman

O respirador vai se construindo na medida em que todo o suporte é montado para abrigar a planta, que é o elemento mais importante de toda a estrutura. A partir da interação e construção do objeto artístico, houve um estudo por parte de cada estudante sobre o modo de se relacionar com o que viria a ser uma extensão do corpo de cada um. O acoplamento entre corpo-respirador é experimentado ainda em sala de aula. São realizados exercícios de experimentação, como segurar, perceber o peso que o respirador tem, e também interações solitárias e em grupo. Um momento de extrema importância, visto que a próxima etapa se configura exatamente na apresentação pública desses respiradores, nas ruas do entorno da escola. Na figura 3, o aluno experimentando seu mecanismo na sala de aula.



Figura 3 – Registro da prática na E. M. E. F Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS. 2018

Fonte: Lutierry Haubmman

Na terceira e última etapa, depois de cada estudante ter construído e experimentado o seu respirador, todos juntos, se dirigem em coro para uma caminhada silenciosa no entorno da escola. Neste momento, o debate construído extrapola os muros e vai até a comunidade local através da intervenção artística. O professor artista guia os estudantes pelas ruas, realizando microações como atravessar o sinal, sentar nos bancos da praça, ir na parada de ônibus, etc. Outros professores, e funcionários também participam, acompanhando o corpo coletivo de alunos que se desloca pela cidade. Nas figuras 4 e 5, registros das apresentações:



Figura 4 – Registro da prática na E. M. E. F Rio de Janeiro, Porto Alegre/RS. 2018

Fonte: Byan de Lacerda Monteiro



Figura 5 – Registro da prática E. M. E. F Silvina Gonçalves, Arroio Grande/RS. 2018

Fonte: Lutierry Haubmman

Embora o cortejo seja silencioso, os estudantes são orientados a interagir, caso ocorressem abordagens durante o trajeto. E alguns diálogos sempre acontecem entre os estudantes e os transeuntes. Com essa possibilidade de os estudantes vivenciarem a experiência artística, o trabalho os coloca numa posição diferente, daquelas que cotidianamente o ambiente escolar oferece. Na última edição realizada, na E.E.E.F Pedro Oscar Selbach, na cidade de

Canela/RS, o trabalho teve a cobertura da RBS TV, que posteriormente transmitiu a matéria nos Telejornais Bom dia Rio Grande e Jornal do Almoço. Na Figura 6, é possível ter acesso à matéria completa, basta apontar a câmera do celular para o QR Code abaixo:



Figura 6 – Qr Code da Matéria da RBS TV – Fonte: Acervo do artista

3. Agenciamento de forças

3.1. Corpo na escola

Na contemporaneidade, a sociedade vive intensas crises no seio da família e das instituições. E a escola, como parte importante dessa estrutura, também sofre as consequências de uma ruína dos valores morais, éticos e a deterioração das relações humanas. A educação e a escola funcionam como mecanismos de controle, regimes e processos de normatização dos corpos e das subjetividades dos sujeitos que a compõe. Michel Foucault teorizou essa crise entre disciplina e controle, sendo *Vigiar e Punir* uma referência importante na complexificação do tema. Para Foucault, a sociedade disciplinar concentra corpos e gestos, tornando o corpo produtivo e dócil. Nesse aspecto, surge a comparação entre escola e presídio, no que se refere a aplicação de tecnologias disciplinares.

Os historiadores vêm abordando a história do corpo há muito tempo. Na história da humanidade o corpo esteve em diversos momentos em posição de extrema violência no que concerne o trabalho forçado, a punição, o castigo, a tortura e todos os outros procedimentos com objetivos de correção. É certo, que na contemporaneidade, com uma certa estabilidade das leis, os modos de controle e docilidades dos corpos foram, de alguma forma, remodelados. Porém, de forma mais suave ou não, ainda extremamente presentes. E é importante lembrar, que é sempre do corpo que se trata:

Mas podemos sem dúvida ressaltar esse tema geral de que, em nossas sociedades, os sistemas punitivos devem ser recolocados em uma certa “economia política” do corpo: ainda que não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam métodos “suaves” de trancar ou corrigir, é sempre do corpo que se trata — do corpo e de suas forças, da utilidade e da docilidade delas, de sua repartição e de sua submissão. (FOUCAULT, 1999, p. 28).

O corpo pode ser observado a partir de processos biológicos, das patologias, das necessidades fisiológicas. Todavia, o corpo também está mergulhado num campo político. O caráter político do corpo, está associado aos processos econômicos, “e sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Essa sujeição nem sempre acontece de forma direta, opressiva e violenta, pode muito bem ser organizada, sutil e calculada. No ambiente escolar, a fabricação de corpos docilizados,

submissos e úteis, foi se solidificando ao longo dos tempos, principalmente no que tange as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Por diversas vezes o corpo é neutralizado, seja pelos “tabus” que carrega socialmente, seja pela estrutura rígida que o ambiente escolar é formatado. Existem diversas formas de interditar os corpos dos estudantes, desde a hierarquia, passando pela disciplina, pelos testes de conhecimento, e também na repressão desses corpos de expressarem sua sexualidade, seus desejos, e sua participação política na sociedade. Visto que cada vez mais, a ruína desta estrutura é percebida na sala de aula, pela falta de interesse e indisciplina dos alunos, outras possibilidades precisam ocupar as brechas e promover alternativas que escapem a qualquer controle.

A escola, tal qual conhecemos, sempre operou numa perspectiva da instrumentalização, da padronização, dos procedimentos técnicos, regrados e pelo raciocínio lógico. Sendo incapaz de ensinar a pensar de uma outra forma que não seja o pensamento ordinário. Uma escola que funciona a partir da repetição, do treino, e da resolução de problemas, por diversas vezes, distantes da realidade dos estudantes, recusa-se a reconhecer os corpos, os desejos, os sentimentos e a sensibilidade como fatores importantes dentro do ensino-aprendizagem. Respiradores trata-se de uma performance pedagógica que tem o corpo como suporte para a criação. Essa prática propõe uma fuga da estratificação na qual os estudantes são submetidos, numa configuração de organização extrema, que determina o que somos, o que devemos ou não fazer, o que pensar e como sentir.

3.2. O respirador como uma extensão do corpo

Neste trabalho, o corpo ganha destaque ao sair das cadeiras enfileiradas e experimentarem outras possibilidades. No conceito de *corpo pleno*, há pelo menos três tipos de imagem do corpo que Deleuze-Guattari criam em *Anti-Édipo*, segundo Machado:

O primeiro toma emprestado um critério biológico, para o qual há corpo onde há organismo humano. [...] O segundo uso também esposa a biologia, e admite como corpo tudo onde há organismo. Desde o teu corpo até um micróbio. [...] Há um terceiro uso, que encontra um corpo onde há uma solidez, uma consistência – uma cadeira, uma sala, um prédio são corpos –[...] Diz-se de um livro em construção que o livro está ganhando corpo. Corpo então designa solidez, consistência, concretude. (MACHADO, 2011, p. 5):

Constata-se aí a brincadeira com o título deste texto: os respiradores que ganharam corpos na escola. Sim, levando em conta que há corpo onde há solidez, os respiradores ganharam corpos. Todavia, o título brinca com outro significado também, o que diz respeito aos estudantes que ganharam corpos ao participarem do projeto. Toda a estrutura da escola está voltada para a sistematização também dos corpos dos que a compõem. Está performatividade diferenciada que a performance proporcionou pode ser percebida no bilhete marcante do aluno Raphael: “*Participar de uma experiência artística foi demais. Nós saímos com os nossos respiradores que nós mesmos fizemos, e eu nunca vou esquecer esse dia*”.

A prática em questão, provoca um outro corpo. Um corpo de resistência contra as formatações opressoras, se colocando de forma mais ativa, política e orgânica no mundo. Por isso, vale pensar essa prática a partir da ideia de *Corpos sem Órgãos* de Deleuze-Guattari. CsO aparece primeiro na obra de Antonin Artaud, e depois reativado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (sobretudo, no *Anti-Édipo* e no *Mil Platôs*). Levando em consideração, que para os autores, o CsO “não é uma noção, um conceito, mas antes uma prática, um conjunto de práticas”

(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 12), o que interessa, acerca destes corpos em desconstrução, é que algo se passa neles.

Respiradores promove um novo agenciamento de forças, impulsos, capazes de criar um corpo pleno poderoso em contexto de sala de aula. Ter um CsO é estar desconstruindo o corpo de uma forma ativa, despertar seus devires, retirá-lo de sua inércia. Essas potências, são ativadas principalmente na conjunção com outros corpos. E na prática em questão, isto acontece em duas esferas. A primeira diz respeito ao acoplamento que acontece entre corpo-respirador e corpo-estudante. Nessa relação de atravessamentos, ao realizar a prática, cada corpo descobre suas particularidades e singularidades. E a outra trata do corpo coletivo, que é o conjunto de estudantes que formam a sala de aula. Esse corpo grande, vivo, que ao se deslocar pela escola e pelas ruas das cidades acaba por criar uma infinidade de devires.

O respirador que o estudante utiliza, passa a operar como um órgão externo, como uma extensão do corpo, e com uma funcionalidade sem a qual não pode ser. Esse órgão, mesmo sendo adjacente, de todo modo, atravessa esse corpo físico pois “tudo é corpo e corporal. Tudo é mistura de corpo e no corpo, encaixe, penetração. Tudo é física, como diz Artaud:” (DELEUZE, 1974, p. 90). A imagem profética que a utilização do respirador trás, provoca o estudante a sair de uma perspectiva superficial e da superfície das coisas, e o convida para explorar as profundezas, voltar ao corpo para libertá-lo dos automatismos.

3.3. Desejo pela produção de conhecimento e ativismo

A participação dos estudantes nunca foi obrigatória, visto que o projeto valoriza o desejo pela produção de conhecimento. Esse desejo poderia ser posto em xeque se a prática tivesse esse caráter de obrigatoriedade. Isso é importante para se distanciar de um modo operativo decadente proposto pelo ambiente escolar. Isso vai de encontro ao pensamento do filósofo Luiz Fuganti: [...] em se desvencilhar do paradigma da educação vigente e rastrear a produção do desejo intensivo, de um pensamento afirmativo, [...] cuja força dominante é a capacidade de criar a própria condição da experiência” (FUGANTI, 2008, p. 06).

O tom da proposta foi sempre um convite para descoberta. E até agora, nas três vezes, com mais de 60 estudantes que participaram, não houve nenhuma recusa ou indisposição na realização da prática. Pensando sobre os conceitos “produção desejante” e “produção social” de Deleuze-Guattari, consideramos este trecho do livro *Anti-Édipo*:

A arte utiliza frequentemente essa propriedade, criando verdadeiros fantasmas de grupo que curto-circuitam a produção social com uma produção desejante, e introduzem uma função de desarranjo na reprodução de máquinas técnicas. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 49).

Se a escola está formatada perante as características de uma produção social, cabem propostas artísticas que irrompam possibilidades e que possam ativar os desejos nos estudantes. E isso fica claro, quando observamos o bilhete da aluna Emanuely: “*Eu me senti interessada porque eu achei legal*”. E o bilhete da aluna Luiza: “*Eu gostei bastante de sair da rotina, gostei de mexer na terra, sair na rua, as pessoas perguntando, eu adorei como as pessoas reagiram da gente com aquela máscara, adorei o projeto*”.

Um dos impulsos que motivaram a realização deste trabalho, além de discutir o tema da sustentabilidade, era propor uma outra possibilidade de ser e de estar na escola. Sobretudo, promover a dimensão política do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, identifico duas instâncias dessa abordagem. A primeira aborda a formação de uma afetividade em relação

ao meio ambiente. Durante a montagem dos respiradores, e através do manejo das plantas, os corpos se movimentam na construção dessa afetividade importante e desejada. E que foi relatada pela aluna Tuane, meses após a realização da proposta na escola: *“Eu achei muito bom, adorei seu projeto professor, é muito interessante. Tenho até hoje o respirador com a planta”*.

Já a segunda instância, diz respeito ao engajamento dos estudantes na luta por um meio ambiente mais justo e equilibrado. Quando todos saem de suas cadeiras, fabricam seus instrumentos de ativismo e vão para as ruas, a dimensão política do processo de ensinar e aprender realiza o seu ciclo. Respiradores é uma proposta que busca garantir um direito que é constitucional. Em 1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estado brasileiro inovou ao dedicar um capítulo próprio ao direito ao meio ambiente. Trata-se do Capítulo VI do Título VIII – que diz:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Art. 225, caput).

O processo de tomada de consciência do perigo da devastação do meio ambiente, e o reconhecimento da diversa riqueza ecológica do país, finalmente aparecem refletidos em um capítulo da Constituição, na medida em que se reconhece o direito ao meio ambiente e também o dever coletivo de o proteger para as gerações futuras. No entanto, mesmo assegurado pela Constituição, o Direito Ambiental vem sendo constantemente violado no Brasil, seja pelo descompromisso da iniciativa privada, acarretando acidentes ambientais graves como a morte do Rio Doce em Mariana em 2015, ou por Emendas à Constituição, propostas por Governos e que são consideradas retrocessos ambientais.

4. Conclusão

A Terra caminha ao encontro de sua própria degradação, com o aquecimento climático, com a exploração demasiada de seus recursos naturais, com o avanço de uma lotação populacional, com a extinção de muitos de seus animais e, pelas mãos dos humanos, sua excessiva poluição. Respiradores se configurou como uma ferramenta de sensibilização e conscientização sobre o nosso papel na construção de novas interações com o meio ambiente. Percebe-se o impacto da atividade, nos registros escritos dos alunos após a conclusão do trabalho.

Este projeto busca engajar estudantes e profissionais das escolas com ações e reflexões que possam transformar a sua realidade. A ideia é incentivar os estudantes a acreditar na sua capacidade de engajamento e ativismo e também no poder de mobilização que possuem. Duas invocações foram estimuladas, trazendo diante dos olhos a dimensão profética e solidária de uma nova concepção de mundo. A imagem futurista, um fragmento de uma realidade não tão distante, é codificada e transformada em instrumento político, e que acoplado ao corpo do estudante, promove a participação política dos mesmos na sociedade.

Com todos os ciclos do projeto realizados, pode-se dizer que não só os respiradores ganharam corpos, mas os estudantes também. Desde o convite feito pelo professor artista, a prática rompeu com a sistemática da escola, tirou os alunos das cadeiras enfileiradas e promoveu uma outra performatividade na sala de aula. A performance se constrói enquanto ferramenta de ativação dos corpos, das intenções, dos desejos dos estudantes, uma estratégia para a autonomia e uma criação para a descoberta. Toda a experiência de conhecimento deveria passar pelo corpo, deveria ser sentida e percebida.

Este trabalho continua sendo desenvolvido em escolas públicas, abrindo margem para outras possíveis reflexões, principalmente no que se refere aos impactos causados pela pandemia da Covid-19 e aos novos contornos subjetivos e críticos que o projeto ganha.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de jan. de 2021.

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O Anti-Édipo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2010.

FUGANTI, Luiz. *Educação para Potência* (aulas 1-8). Transcrição das aulas: Renata Mello. 2008. Disponível em: <http://escolanomade.org/pensadores-textos-e-videos/fuganti-luiz/educacao-para-a-potencia-8-aulas-transcritas>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MACHADO, B. Deleuze e o conceito de corpo. *Revista Garrafa*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 24, p. 1-11, maio-agosto de 2011.

Sobre ao autor

Francisco de Paulo D'Avila Júnior. Professor-artista-pesquisador licenciado em Teatro pela Universidade Federal de Pelotas/BR com mobilidade acadêmica no curso Estudos Artísticos da Universidade de Coimbra/PT. Atualmente cursa especialização em Direitos Humanos pela Universidade Católica de Brasília (UCB). É professor de artes efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

E-mail: davilafrancesco@gmail.com.

CORPO... DANÇA... CULTURA POPULAR... CORPOVIVÊNCIAS PANDEMICAS

CUERPO... DANZA... CULTURA POPULAR... CUERPOS PANDEMICOS

Mariana de Oliveira Delmondes¹

Resumo: Este texto objetiva discutir o emaranhamento entre estudos referenciados em Gilles Deleuze e Félix Guattari e as reflexões traçadas no grupo de estudos “Andora em Roda”, bem como a experiência de corpos dançantes na cultura popular, em momento de pandemia. Ao refletir as manifestações da cultura popular, os encontros virtuais provocam experiências dançantes que se realizam por meio de palavras, escritas e faladas, olhares, afetos, ocasionando em uma nova conceituação para este corpo-vivido, corpo-sentido.

Palavras-chaves: Dança; cultura popular; corpo-dança.

Resumen: Este texto tiene como objetivo discutir el entrelazamiento entre los estudios de Gilles Deleuze y las reflexiones trazadas en el grupo de estudio “Andora em Roda”, así como la experiencia de los cuerpos danzantes en la cultura popular, en una época de pandemia. Reflejando las manifestaciones de la cultura popular, los encuentros virtuales provocan vivencias de baile que se dan a través de palabras, escritas y habladas, miradas, afectos, dando como resultado un nuevo concepto para este sentido corporal vivido por el cuerpo.

Palabras clave: Danza; cultura popular; danza corporal.

Início saudando e referenciando os mestres e as mestras que nos permitem refletir sobre as escritas, as danças, os encontros, os gestos potentes, as memórias, os saberes, produzidos pelos corpos atravessados pelas danças populares brasileiras que permanecem em constante movimento de luta e resistência.

Este trabalho reverbera os entrelaçamentos de estudos realizados no grupo de estudos “Andora em Roda”, as práticas dançantes e algumas conceituações referente a um corpo dançante, como o corpo-dança, a partir de alguns autores, tais como Soares e Machado (2017) e Munhoz (2011), que baseado em estudos de Gilles Deleuze, refletem a dança como um mover-se, um estar no mundo, com o olhar filosófico, lugar de criação, um corpo pensante que se liberta ao dançar.

O grupo de estudos “Andora em Roda”, dialoga com a cultura popular brasileira, tendo as danças e manifestações culturais como ponto de partida para compreender o corpo comunidade, o corpo ancestralidade, o conhecimento corporalizado, e que tem se movido em um corpovivências pandêmicos.

O momento de pandemia vivenciado em todo o mundo no ano de 2020, fez com que a Cia de dança Andora, um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Espírito Santo se reinventasse, para manter ativo suas atividades.

Deste modo, se desenvolve o grupo de estudos “Andora em Roda”, que composto por professores de Educação Física, graduandos e músicos, reuniu-se por meio de encontros virtuais realizados de maio a novembro de 2020, traçando novos olhares para a cultura popular.

As discussões entorno da cultura popular possibilitou construções outras no campo acadêmico-escolar, de forma a valorizar as comunidades que mantem viva as manifestações da cultura popular.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

Posto isto, a partir de estudos pessoais referenciados em Gilles Deleuze e Félix Guattari, de conceituações de corpo-dança, o presente trabalho buscou tecer reflexões sobre o corpo na dança popular brasileira, o corpo na cultura popular, relacionando-os ao corpo que antes, dançante, vive um corpo vivido e sentido em pandemia.

Assim, estudos apontam para a existência de um corpovivência pandêmico, um corpo dançante que vem perpassando esta fase da pandemia por meio das falas-escritas-movimento. Um corpo que, em comum unidade, está impedido dos encontros, contudo resiste a este momento, por meio dos saberes que se expandem aos limites geográficos, e são constituídos além fronteiras.

Um corpo que dança as palavras...

A construção conceitual de corpovivência pandêmico, inspira-se nos estudos realizados por Sores e Machado (2017), sobre a conceituação de escrevivência, da autora Conceição Evaristo, que a partir da escrita de histórias de vida de mulheres negras e seus entrelaçamentos com a política de assistência social, apresentou tal conceituação.

Soares e Machado (2017, p. 217), traz a escrevivência como “uma metodologia e uma ética de pesquisa que aposta na escrita como forma de resistência”, tal como é no corpovivência, um corpo que aposta na dança como sinal de resistência e (re) existência.

Deste modo, as danças vivenciadas no cotidiano de estudos e trabalhos, recuperam as memórias de minha ancestralidade, e as construções dos povos brasileiros e sua cultura, apostando na conceituação de corpovivência, para a transcrição de movimentos dançantes que representam a dança e a cultura popular, enquanto luta e resistência.

Assim, segundo estudos de Soares; Machado (2017), a escrevivência evaristiana são “modos de transpor os revezes e seguir existindo”. Esses autores acrescentam: “o que veremos é que existir por meio da literatura é também reexistir, e para um povo cuja voz foi e é constantemente sufocada, e escrevivência se torna um recurso de emancipação”. (Soares; Machado 2017, p. 206, *apud* Melo e Godoy, 2017, p. 1289)

Deste modo, surge a conceituação de corpovivência, corpos dançantes, vividos, sentidos, dentro da cultura popular, que segue resistindo ao silenciamento imposto pela cultura colonial, que insiste em apagar toda construção histórica dos povos e comunidades que manifestam as culturas populares.

A conceituação de corpovivência refere-se, então, ao corpo produtor de potências, subjetividades, a dança memória, de (re) criação da história, escritas, falas e movimentos poéticos, um grito de liberdade ao corpo que dança a cultura popular.

Segundo estudos de Soares; Machado (2017), no que tange a formação de professores, a escrevivência concede novas visões, apostando nas invenções de si, tal como, traz-se para os estudos e conceituação de corpovivência, pois permite uma rede de significações a partir dos estudos das manifestações da cultura popular que transpassam o corpo dançante.

O corpovivência é um processo de resistência, de experiências compartilhadas em comunidade, uma reconstrução da identidade dos povos de cultura popular, que busca por meio da dança e das manifestações de cultura popular, tornar vivo, e construir o sentimento de pertencimento a cultura popular brasileira.

Em vista disso, escrevivência, de Conceição Evaristo, voltado a arte da literatura, a partir do olhar de Sores e Machado (2017), expõe e denuncia a luta pelas vidas de mulheres negras, o corpovivência, é voltado a arte da dança e da cultura popular, expondo, denunciando, e resistindo na luta pela vida das comunidades e grupos que fomentam as danças e manifestações da cultura popular, de forma a manter viva a ancestralidade, a cultura dos povos brasileiros.

A partir do momento vivido mundialmente, com a pandemia, agrega-se à conceituação de corpovivência, o corpovivência pandêmico, que é este corpo dançante, cultural, que impedido dos encontros presenciais, traça novos olhares para este corpo, e dança com as palavras, com as escritas, com os olhares estabelecidos nos encontros virtuais.

Palavras que dançam a cultura popular...

Neste sentido, os encontros quinzenais estabelecidos no grupo de estudos “Andora em Roda”, corrobora com a construção de um corpo vivido, dançante, e que explora os movimentos por meio de novos sentidos. A dança se fez num jogo de palavras, que bailavam conforme explanação e entendimento de cada participante, e revigorava, potencializava a necessidade cada vez mais de falar sobre, de fomentar a cultura popular brasileira.

Assim, percebe-se que o corpovivência pandêmico é essencial na potencialização do corpo-arte, do corpo-dança, pois fomenta a inventividade, dando espaço para as palavras dançarem, ou seja, “entre a filosofia e a arte talvez possa se pensar a dança, um pensamento que movimenta o corpo, uma dança que movimenta o pensamento” Munhoz (2011, p. 24), em um fazer junto, memorar com... o outro... a história... os antepassados... os ancestrais... na busca de um futuro-presente, que reviva o corpo na cultura popular, numa continuidade... que não tem fim.

O corpo atravessado pelas danças populares brasileiras, transpassam a lógica da normalidade, é um corpo que é acontecimento, é memória, é o corpo que fala a transcrição do cotidiano, é a recriação da comunidade que dança como forma de (re)existir, e resistir a tantos movimentos de invisibilidade e ocultação da cultura.

Pensar este corpo memória, vivo, dentro da arte, segundo estudos de Munhoz (2011), ao referenciar Deleuze, é refletir o corpo-dança, como “metáfora para pensar um corpo de virtualidades, corpo que experimenta através da arte”, Munhoz (2011, p. 24), ou seja, é manifestar-se o sentir essencial, alcançar com o corpo, mostrar pensamentos e palavras.

Logo, o corpovivência pandêmicos, experimentado no grupo de estudos “Andora em Roda”, se fez por meio de estudos de diversas danças, da cultura popular em processo de decolonialização, na luta cotidiana de resistência à cultura popular brasileira, e a dança se fez nas palavras, escritas e faladas, nos olhares transpassados virtualmente.

Sendo a dança na cultura popular, a fala do cotidiano, uma construção da comunidade vivente, suas crenças, costumes, festejos, hábitos e lutas diárias, correlacioná-la aos estudos de Munhoz (2011), sobre a obra de Deleuze e Guattari, Mil Platôs (2012), e as conceituações de corpo sem órgãos, remete-nos a diálogos de um corpo que transpõe limites, que se modifica nos (des)encontros, numa multiplicidade de movimentos, que criam conexões abertas, de criação, recriação, aos quais há a liberdade de se expressar, é uma dança com um começo... sem fim.

Assim, reflexiona Munhoz, (2011, p. 26):

O corpodança desliza sobre o espaço e o tempo, abre vácuos e hiatos no espaço-tempo para que a natureza possa penetrar. Asfixia-se com a própria potência e de tanto excesso fica no vazio, onde os movimentos podem se atualizar. Faz da sensação um aliado do corpo, faz do movimento um território novo, faz do tempo um intempestivo. Ao habitar o inédito de cada tempo e de cada espaço, ao usurpar o futuro do próprio presente, ao extrair do virtual a potência, cria novas sensações. O corpo no espaço torna-se então uma membrana seletiva aumentando a capacidade de afetar e de ser afetado. Não se limita a determinadas formas; o lugar do corpo-dança é o não-lugar, o tempo é o contratempo. Ele vai se liberar daquilo que o tempo dele e o lugar dele fazem com ele. Ao criar vácuos, o corpo-dança ocupa o lugar do corpo como um contínuo que se desterritorializa. Ele não representa o tempo e o espaço, ele cria uma presença.

Dessa maneira, permitimos o corpo, atravessado pelas danças populares, e toda cultura imbricada, o movimentar-se em constantes gestopotências criativas, que se aventuram em afetar

corpos outros. Os gestopotências afetados pelo cotidiano, dançam comunicando, denunciando, na busca de diálogos libertadores, na construção coletiva de territórios de memória.

Pensar o corpo-dança, num emaranhamento dos estudos de Deleuze e Guattari, sob o olhar de Munhoz (2011) e da filosofia de Acogny, a partir de Silva e Santos (2017) remete-nos a um corpo afetado pelas histórias, pelo movimento, pelos sentidos, e significações que permeiam o corpo que dança. É afetar e ser afetado nas experiências dançantes, solo e comunitária, permitindo um empoderamento do corpo que tende a visibilizar a cultura, colocando este corpo em estado de presença.

Deste modo, aponta Silva e Santos (2017, p. 171):

A dança abriga qualidades e paisagens, assim, mais do que a forma por si, privilegia-se a esthesis. Preocupa-se com a eficiência do gesto, mas, sobretudo, com o sentir da dança a partir da perspectiva subjetiva, valorizando as camadas de história da pessoa que dança e a experiência comunitária que conforma e dignifica o ser, rompendo o individualismo e abstração que caracteriza em grande medida o pensamento ocidental eurocêntrico e trazendo à baila prioritariamente um bem estar e satisfação, fruto do equilíbrio com o mundo. Essa proposta que privilegia a sensação e o imaginário leva a pessoa a acessar estados que a dança, se compreendida apenas como forma, não é capaz de oferecer. Imaginar-se como uma árvore fromager, por exemplo, em sua grandeza, implica em manter os pés profundamente enraizados, se relacionando com o centro de gravidade e ao mesmo tempo sentindo como se extremidades corporais tivessem galhos, se relacionando com a exterioridade ampla do mundo e buscando a ampliação do gesto.

Munhoz (2011, p. 26) enfatiza que um corpodança:

Ao habitar o inédito de cada tempo e de cada espaço, ao usurpar o futuro do próprio presente, ao extrair do virtual a potência, cria novas sensações. O corpo no espaço torna-se então uma membrana seletiva aumentando a capacidade de afetar e de ser afetado. Não se limita a determinadas formas; o lugar do corpo-dança é o não-lugar, o tempo é o contratempo. Ele vai se liberar daquilo que o tempo dele e o lugar dele fazem com ele. Ao criar vácuos, o corpo-dança ocupa o lugar do corpo como um contínuo que se desterritorializa. Ele não representa o tempo e o espaço, ele cria uma presença.

Entende-se então, que um corpo-dança se desprende do corpo físico, para ser afeto, ser devir, ser conexões, variações, que resvalam para além de onde a vida acontece, e compreendê-las na dança e na cultura popular é fazer a leitura dos corpos dançantes, e nos colocar a dançar, multiplicando as (re) leituras, as (re) criações, deixadas por nossos ancestrais.

Vivenciar um corpovivência pandêmico, em que a escrita deu voz e sentido ao corpo, e a palavra é o movimento dançante, é entrelaçar o corpo no mundo partilhado com o outro, é filosofar a dança.

Os estudos de Munhoz (2011) permitem compreender que o corpo-dança, busca a experimentação da diferença, um corpo que transita entre os movimentos construídos culturalmente, contudo agregando novos outros movimentos, mantendo sempre a intensidade com a qual atravessam os corpos e pensamentos, criando territórios de memórias, assim, “o corpo-dança, situa-se no caos, e não no modelo, situa-se num território e ao mesmo tempo desterritorializa-se” (Munhoz, 2011, p. 28).

Visto que o corpo-dança é múltiplo, não se fecha, relacioná-lo a dança popular, é sentir essa multiplicidade, de um corpo traçado de lutas, de (re) conexão, um corpo-arte, que busca a liberdade, o encontro, potencializando as vivências, corpos dançantes, corpos pensantes, gestopotências, corpos na cultura popular, corpos resistência.

A dança popular brasileira em um corpo-dança compreende:

Dançar então pode ser desmesurar, desnudar, desmarcar o espaço, desaparecer no espaço-cena. Pensar, sentir, viajar. Expressar poeticamente a potência da vida. Encontrar uma potência para a vida que a faça tornar-se arte. Vida como obra de arte. Dança como devir. Porvir. (MUNHOZ, 2011, p. 29)

Pensar poeticamente a potência da vida, transformando-a em arte, possibilitou que as escritas permeadas por este estudo, se evidenciasse em escritas poéticas e na arte de dançar movimentos ancestrais e pandêmicos.

Reverberações de um corpo que dança a cultura popular, diante da atual conjuntura em que vive o mundo, devido a pandemia do Covid-19, e que impedido de dançar com, constrói novas significações, um dançar que se fez no falar, no olhar, no sentir, no pulsar, nas palavras escritas e ouvidas, transpassadas nos encontros do grupo de estudos “Andora em Roda”, permeiam a performance intitulada de “Corpovivência Pandêmica”, que demonstra um corpo-dança, um corpo-sentido, um corpo-vivido.

Os movimentos dançantes da cultura popular, dentro de um corpovivência pandêmica demonstra a luta de cada indivíduo que segue resistindo ao caos da pandemia, com a arte de dançar, na busca de não apagar toda herança ancestral, que é motivação de conhecimento, e fomento da cultura popular.

A partir de estudos de Deleuze, a conceituação de um corpo-dança, se expressa em um corpo-criação, corpo-cultura, que se permite reinventar, que nos afirma que um mesmo movimento de dança, se transforma a cada mesma dança, em sua intensidade. Deste modo, construções outras, sobre a dança, a cultura popular, correlacionando-os aos estudos de Deleuze, resultam também em escritas poéticas que contornam o corpo em movimentos pandêmicos, a luz das danças afro-brasileiras.

Palavras dançadas... movimentos ancestrais... Corpovivências Pandêmicas...
A arte que representa a vida... A vida que transpassa a arte...
Invento, crio, (re.) invento... Me desfaço... e renasço...
Nutrindo olhares... pensamentos... entregas...
O tempo que voa... sopra ventos... avança mares...
E nas entrelinhas do caos... um corpo baila...
Um Corpo baila... um Corpo... Baila... Corpo...
Que corpo... Um corpo... Nosso corpo...
Corpo-arte... Corpo-cultura... Corpo-popular... Corpo-dança...
Que dança as palavras... Escreve os movimentos...
Pisa o chão, lugar de potência...
Dança a terra... Ao som dos caxambus...
Ouve os sons... Um grito de liberdade...
Move (des) encontros... Abre estradas...
Encontrar caminhos... Encontros com o outro...
No olhar... No falar... No dançar...
Sonhar ao raiar da luz... Estremecer a escuridão...
Viver o pôr do sol... Lugar de gratidão...
Enaltecer a cantoria dos pássaros...

(Sub) entender os sinais da natureza...
Silenciar as emoções... Sentir os corações...
Vibrar a essência... Ser resistência...
Ser cuidado... ser amor...
Ser afeto... ser força... Diluir a dor...
Ser liberdade... Fluir a criação...
Viver um corpovivência pandêmica...
Em ação.

Por fim, os atravessamentos entre a dança popular brasileira, a cultura popular, o corpo-dança, pensados segundo estudos de Deleuze, permite-nos dançar com as palavras, movimentar as escritas, através de experiências dançantes, que produz conhecimentos outros, reverberando que a dança e a cultura popular resistem e atravessam nossos corpos.

As marcas existentes nos corpos dançantes, sinais de luta e resistência pela continuidade da dança e da cultura popular, se concretizam na conceituação de Corpovivência, que significa um corpo transpassado de lutas, de movimento de liberdade, de expressão, de pertencimento, de ser e dar voz as manifestações da cultura popular, assim, aposta-se nesta conceituação, Corpovivência, para novas construções, novas escritas, em um dançar poético, que reverbere toda trajetória da cultura popular e suas manifestações.

A pandemia fez com que parássemos de dançar no conjunto, contudo a experiência do corpovivência pandêmico, vivido e sentido por meio do grupo de estudos, nos redescobre ao olhar para o outro, e mergulharmos nas marcas corporais, na cultura popular, na arte, na dança, nas pesquisas, nutrindo-nos de novos olhares, pensamentos, transições, criações poéticas, que não apague a arte, não apague a cultura, pois seria apagar o corpo

Referências

MUNHOZ, Angélica Vier. Flutuações de um corpo-dança. *Floatations of a dance-body – Repertório*, Salvador, n. 16, p. 24-30, 2011.

SILVA, Luciana; SANTOS Inaicyra Falcão. Colonialidade na dança e as formas africanizadas de escrita de si: perspectivas sul-sul através da técnica Germaine Acogny. *Conceição Concept.*, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 162–173, jul./dez. 2017.

SOARES, Lissandra Vieira; MACHADO, Paula Sandrine. (2017) “Escrevivências” como ferramenta metodológica na produção de conhecimento em Psicologia Social. *Psicologia Política*, n. 17 (39), p. 203-219.

Sobre a autora

Mariana de Oliveira Delmondes é graduada em Educação Física pela UVV (Universidade de Vila Velha), tem especialização em Ensino da dança pela UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), e Educação Física escolar e Educação Especial e Inclusiva pela FASE (Faculdade de Educação da Serra). É membro da Cia de dança Andora, da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo). Tem experiência na área da educação física na educação básica, e em danças populares, com pesquisa no campo da dança e educação física escolar.

E-mail: marioliveiraef@hotmail.com.

UM OLHAR DOS (DES)ENCONTROS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: REFLEXÕES ÉTICAS

UNA MIRADA DE (DES) ENCUNTROS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES QUE ENSEÑAN MATEMÁTICA: REFLEXIONES ÉTICAS

Ana Duarte Castillo¹
Maria dos Remédios de Brito²

Resumo: Nunca se escreveu tanto sobre formação de professores, na área da matemática, como neste momento. Mas, no caso da ética, há pouca pesquisa sobre a temática. Este artigo foca em explorar princípios éticos de professores em formação que ensinarão matemática considerando o cuidado de si como uma prática, presente na cultura grega. Este conceito é resgatado na obra de Michael Foucault, sobretudo no curso de 1982. Iniciamos este texto com um breve percurso da relação Formação de Professores. Na segunda parte, fazemos uma descrição histórico-política do papel da ética na Educação Matemática. E finalmente, a partir de exercícios filosóficos feitos por professores em formação da Universidade Federal do Pará, apresentaremos a escrita de si de uma professora em formação que ensinará matemática. Deste exemplo se extraem reflexões para explicitar as relações entre a ética-matemática e ética-formação de professores.

Palavras-chave: Cuidado de si; educação matemática; Michel Foucault.

Resumen: Nunca se ha escrito tanto sobre la formación de profesores de matemática como hasta ahora. Pero, en el caso de la ética, hay pocas investigaciones. Este artículo se centra en explorar la Formación de profesores que enseñarán matemáticas considerando el “Cuidado de sí”, como una práctica ética, particularmente presente en la cultura griega. Este concepto es recuperado en la obra de Michael Foucault, sobre todo, en el curso de 1982. Iniciamos este escrito con un breve recorrido sobre la relación Formación de profesores – Ética. En la segunda parte, hacemos una descripción histórico-política del papel de la ética en la Educación Matemática. Y finalmente, con base en ejercicios filosóficos realizados por docentes en Formación de la Universidad Federal de Pará, presentamos la narrativa de una docente en formación, que va a enseñar matemáticas. De este ejemplo se extraen reflexiones para explicar las relaciones entre ética-matemática y ética-formación docente.

Palabras clave: Cuidado de sí; educación matemática; Michel Foucault.

1. Percurso

“Há momentos na vida que a questão de saber se é possível pensar diferente de como se pensa e perceber distinto de como se vê é indispensável para seguir contemplando ou refletindo”
(Foucault, 1996-a, p. 12)

Precisamos pensar e perceber distintamente, questionar as coisas naturalizadas pelo sistema político-social que estamos vivendo, em especial, a escola. Esta se apresenta como

¹ UNA/UFPA, PA, Brasil.

² UFPA, PA, Brasil.

um dispositivo³ de controle e reprodução social da lógica custo-benefício. Nesse sentido, uma das características da obra de Michele Foucault foi desfamiliarizar o que é óbvio. Na obra desse filósofo pode-se encontrar várias modalidades de poder. Uma delas é a governamentalidade⁴: uma racionalidade governamental, uma maneira de conduzir a conduta do outro, e que tem relação com o neoliberalismo.

Tampouco escapam a esse poder os programas de formação⁵ inicial e formação continuada dos professores de matemática. Note-se que, nos últimos anos, a maioria das propostas de modelos de formação para professores são desenvolvidos na Europa ou nos Estados Unidos, são receitas que os professores devem cumprir sem considerar os contextos particulares. Por exemplo, temos a incorporação da Matemática Moderna⁶ nos currículos escolares de países de América Latina.

Em Garcia (2005, p. 154) podemos observar nas últimas décadas a preocupação com a educação, o que levou a mudanças e reformas que influenciaram, e estão influenciando, todos os elementos do sistema educacional. O professor, como um desses elementos, é constituído em centro de interesse. Há descrição de diferentes modelos que produzem os conhecimentos necessários para ser um professor competente na Educação Matemática. Então, o que fazer frente a essas imposições, como questionar estas imposições aos nossos professores na América Latina? Como pensar a partir da Educação Matemática argumentos que explicitem o perigo destas práticas para as nossas sociedades latino-americanas?

Em conformidade com as perguntas antes feitas, Valero (2015) apresenta uma reflexão sobre movimentos que moldaram a visão crítica e política na Educação Matemática. Por isso, Valero (2015, p. 11) afirma que a matemática, sendo uma prática do conhecimento humano, é inerentemente política: está envolvida em problemas de dominação e de poder, como qualquer outra prática humana na história (Gutiérrez, 2013 *apud* Valero, 2015). Portanto, as práticas de ensino e de aprendizagem de matemática não são neutras, porque se inserem pessoas, maneiras de conhecer e ser que são socialmente valorizadas e que constantemente geram diferenciações e distinções entre aqueles que alcançam alinhar com esses valores – e aqueles que não.

Dentro dessa mesma corrente sociopolítica, encontramos a Kolloche (2015), quem argumenta que a obra de Foucault fornece uma linguagem rica para perceber, descrever e analisar as dimensões sociopolíticas da Educação Matemática. Ademais, fornece novas possibilidades de marcos teóricos para analisar a realidade.

Nesse sentido, um dos últimos cursos de Michael Foucault resgata da antiguidade um conceito ético, cuidado de si, no curso de 1982 conhecido como *Hermenêutica do sujeito*. Neste curso há, pelo menos, três ideias fundamentais, mas neste artigo só faremos menção a uma delas: a ideia de Sócrates como o “mestre do cuidado”, desenvolvida a partir de vários diálogos, mas fundamentalmente a partir de Alcebiades como conselheiro epistolar (Pereira, 2019, p. 14)

³ É desenvolvido por Foucault em sua obra *História da Sexualidade*, especialmente em *A vontade de saber*, “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244).

⁴ Encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si. (Foucault, 2001, p. 1.604).

⁵ Termo utilizado em diversas pesquisas, grupos de estudos temático em congressos do campo da Educação Matemática. O dicionário de língua portuguesa Aulete digital, define a palavra Formação, como Ação ou resultado de formar, criar, constituir alguma coisa. Neste caso, formar, criar, constituir o professor de matemática. Porém é um conceito em processo de obsolescência (LARROSA, 2002; BORGES, 2018).

⁶ A Matemática Moderna foi um movimento mundial de reforma curricular influenciado pelos Estados Unidos entre a segunda metade dos anos 50 e a primeira metade dos anos 70 do século passado. baseava-se na formalidade e no rigor dos fundamentos da teoria dos conjuntos e da álgebra para o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Portanto, deslocaremos essas questões para a formação do professor a fim de conhecer as ferramentas disponíveis para agir nas diferentes situações da vida, especificamente na vida profissional. E uma delas é incitar um olhar para si mesmo e para seus processos formativos. Este artigo explorará a formação de professores que vão ensinar matemática considerando o cuidado de si como aporte de sua prática.

Esta investigação se justifica na existência de poucas pesquisas sobre a ética na Educação Matemática. Andrade-Molina & Valero (2019) questionam sobre o porquê da ética não estar presente nas discussões sobre a Educação Matemática, a formação do professor. Esses autores mencionam que quanto mais a sociedade contemporânea valoriza a matemática em uma variedade de práticas de quantificação, abstração e medição, nas quais se espera que as pessoas participem de maneira ativa, mais a Educação Matemática deve funcionar como um meio de moldar, qualificar e classificar a população a fazer parte desse tipo de práticas. Dessa forma, a Educação Matemática está no centro das tensões concretas entre poder e a ética, como: o que aprender? Por quê aprender matemática? E para quem a Educação Matemática interessa?

Tomando a questão do cuidado de si, do olhar para si, de suas práticas e suas condutas, pontuaremos um exercício que diz respeito à escrita de si de uma professora em formação. A partir deste exemplo extrairemos reflexões que permitem explicitar as relações entre a ética-matemática e a ética-formação de professores.

2. A formação de professores que ensinam matemática

Nunca se escreveu tanto sobre Educação, em particular sobre métodos e sobre formação de professores na área da matemática como na atualidade. As discussões giram em torno das modificações das práticas de ensino, em comunidades de aprendizagem, desenho de tarefas para conteúdos específicos, uso da TIC, software como ferramentas educativas, conhecimento especializado do professor, formação de professores na EaD (FIORENTINI, 2018; FIORENTINI, 2008; FIORENTINI, 2002; FIORENTINI, 2012; DA PONTE, 1992; RICHI & DA PONTE, 2019; BORBA, 2011; POSADA-BALVIN & BORBA, 2019; RIBEIRO & DA PONTE, 2020).

Em uma pesquisa feita por Fiorentini, *et al.* (2018), apresentam os primeiros resultados relativos a um projeto de pesquisa intitulado Mapeamento e estado da arte da pesquisa brasileira sobre o professor que ensina Matemática, tendo por objetivo foi mapear, descrever e sistematizar as pesquisas brasileiras que têm como foco o estudo do professor que ensina Matemática (PEM), produzidas no período de 2001 a 2012, em programas de pós-graduação stricto sensu das áreas de Educação e Ensino-Capes. A partir dos mapeamentos realizados nas sete regiões do Brasil e dos 858 trabalhos que atenderam às especificações do corpus, encontramos que a formação inicial teve 349 trabalhos (32%) de professores que ensinam Matemática. Muitos dos programas de formação de professores que vão ensinar matemática apresentam poucas disciplinas relacionadas com a matemática e seu ensino, o que traz dificuldades para o futuro professor, no entanto, chama a atenção, alguns dos focos de análises destas pesquisas foram: saberes e competências; atitudes, crenças e concepções; entre outros.

O fim último das pesquisas elencadas acima foi propor modelos, dar receitas pedagógicas. De Brito (2015, p. 29) faz referência a “que os traçados do julgamento atravessam tratados pedagógicos, que, sem dúvida, estão recheados por uma imagem dogmática de pensamento”, que não aceita a diversidade, a multiplicidade. Os modelos de formação de professores desejam a estabilidade construtiva do docente, negligenciando sua autonomia, sua capacidade crítica. Em uma pesquisa realizada a mais de três décadas, Guimarães (1988, p. 25) aponta um trabalho de controle minucioso de poder detalhado, sobre o corpo e a vida dos sujeitos-professores, manipulando seus gestos, seus comportamentos, seus espaços, seu tempo, suas atividades. Essa repartição disciplinar,

essa colocação em quadro, representa um tipo específico de poder que Foucault denomina poder disciplinar. Nesta esteira, alerta De Brito, no que diz respeito a esse modelo de professor:

Educar ou mesmo ‘Formar’ é encontrar eminentemente no interior do indivíduo um Ser, que pode descobrir o seu aprimoramento, a sua perfeição, pelo caminho reto, que leva à correção e a negação de um homem “falhado” e “incompleto”, no qual o verdadeiro e a unidade devem ser caracterizados pela modelagem da imagem da “boa forma”, da boa conduta e do bom método. (De Brito, 2015, p. 29).⁷

Este modelo de formar nega, sobretudo, que o sujeito-professor tem uma vida, tem uma história, e que pouco se coloca em questão. Quais suas representações? O que não está explícito em seus significados? O que seria um professor com boa forma? Ou que significa ter boa conduta? Ou qual o sentido de ter um bom método? A ordem dominante disciplinar pouco se interessa por essas questões, mas as instituições insistem nas formas, nas condutas universais de formação. Assim como aconteceu no exemplo da matemática moderna, que impulsionou mudanças curriculares na área da matemática nos anos 60, visando uma modelo da boa forma, sem levar em consideração as particularidades, as movimentações culturais, os aportes singulares dos estudantes. Em 1973 sai a publicação de um livro intitulado: O Fracasso da Matemática Moderna, do autor Morris Kline, que apresenta um estudo crítico sobre o fracasso desse ensino uniformizador.

A educação em geral, sem dúvida, tem sido configurada pelo pensamento da representação, pensamento dogmático, o que leva a tentativa de negar o divergente, o risco, a capacidade de pensar fora dos moldes fixadores (DE BRITO, 2015 p. 30). A educação matemática, em particular, tem sido configurada como uma das disciplinas mais importantes a ser estudada para que se criem movimentos paradoxais neste ensino, na tentativa de pensar outras formas de sua condução que venham atentar as necessidades reais dos estudantes, sem negar seu rigor.

3. O ético na Educação Matemática

Em um artigo intitulado “Mathematics and Ethics”, publicado no ano 2020, Ole Skosvmose menciona que a filosofia da matemática que existe na atualidade vem operando em um vácuo ético. O autor procura explicitar o impacto social de matemática a partir dos processos de quantificação conforme o seguinte:

A quantificação da natureza fez parte da chamada revolução científica, e desde então, é parte integrante das ciências naturais. No entanto, os procedimentos da quantificação têm sido utilizados muito além dos limites das ciências naturais. Um encontra quantificações nas ciências sociais, na psicologia, na medicina, na economia, em qualquer forma de investigação técnica. A expansão do alcance da quantificação traz consigo profundas questões éticas...o cálculo do valor econômico da vida humana. (SKOSVMOSE, 2020, p. 4, tradução nossa).⁸

⁷ Sublinhado nosso.

⁸ The quantification of nature was part of the so-called scientific revolution, and since then it has formed an integral part of the natural sciences. However, procedures of quantification have been utilised far beyond the limits of the natural sciences. One finds quantifications in the social sciences, in psychology, in medicine, in economy, in any form of technical investigation. The expansion of the scope of quantification, brings about profound ethical issues... namely the calculation of the economic value of a human life (SKOSVMOSE, 2020, p. 4).

É muito interessante esses questionamentos apresentados pelo autor, porque a vida humana, aos olhos da maioria, tem valor imensurável. Sua singularidade e importância faz com que não seja viável qualquer quantificação. Porém, no mundo jurídico é necessário estabelecer um quantum para efeitos de indenização. Seguindo esse raciocínio, algumas empresas já se manifestaram nesse sentido, como foi o caso da multinacional Ford, que se pronunciou sobre este tema, com relação ao modelo Ford Pinto, com uma matemática absurda que ficará sempre em sua história.

Em 1968, esse modelo de carro foi colocado em produção, mas logo descobriu-se que seu sistema de combustível era problemático. Quando envolvido em acidentes de carro, o modelo Pinto tendia a pegar fogo. A Ford Company considerava se deveria redesenhar o modelo de forma que o tanque de combustível fosse colocado em uma posição mais segura ou se continuavam a produção como se nada acontecera.

Diante deste quadro, a Ford fez o seguinte questionamento: “devemos gastar para corrigir o defeito do carro ou pagaremos em indenização as mortes e lesões causadas por este?”. No cálculo feito pela Ford o custo para arrumar o carro seria de 11 dólares por veículo, totalizando \$ 137 milhões. Já o custo estimado em indenizações seria de aproximadamente \$ 49 milhões. O que significa que a opção financeiramente mais viável era deixar que os automóveis causassem os danos que a produtora previu (SKOSVMOSE, 2020)

Por sua vez, nesta mesma linha, encontramos uma pesquisa de Andrade-Molina & Valero (2019) que faz questionamentos de por que a ética não está presente nas discussões sobre a Educação Matemática, já que a sociedade contemporânea valoriza a matemática em uma variedade de práticas como a quantificação, abstração e medição. Nelas se espera que as pessoas participem de maneira ativa. A Educação Matemática deve funcionar como um meio de moldar, qualificar e classificar a população a fazer parte desse tipo de práticas. E, se for esse o caso, a Educação Matemática está no centro das tensões concretas entre poder e ética, com perguntas como, o que aprender? Por que aprendê-la? Quem se beneficia com a educação matemática?

As questões anteriores produzem certas inquietações com eco na Formação de professores, devido a reflexão sobre os sujeitos professores que em formação na área de matemática na atualidade. A partir do qual se faz necessário os encontros para discutir processos de subjetivação dos professores, particularmente de matemática, além da influência dos diferentes dispositivos nas subjetividades, a fim de instruir o pensamento sobre essas forças, identificar essas linhas, explicitar essas redes de saber e poder.

Em uma pesquisa feita numa escola pública no interior do Estado de São Paulo, Silva (2014, p. 13) citou encontros presenciais com nove professores, uma das finalidades foi constituir novos modos de existência, novas subjetividades, movimentando conceitos e pensamentos outros. A partir de um espaço chamado “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC)⁹ os professores manifestaram ausência de autonomia, devido às imposições do material didático pela secretaria de educação. Relembramos que o currículo de matemática impõe os conteúdos a serem ensinados. Esta situação leva aos professores a pensar sobre: como lidar com as subjetivações (poderes) instituídos na escola. Um caminho para essa resposta é tratado por Foucault (2010) ao mostrar, através das práticas e dos exercícios do cuidado de si e da autonomia na Grécia antiga, que há um poder que o sujeito pode manipular: o poder sobre si mesmo. (Ibid, p. 17).

⁹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, a partir do ano de 2012 substituiu a sigla HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, porém manteve a mesma função. A HTPC foi instituída nas escolas públicas pelo Governo do Estado de São Paulo através da portaria CENP nº 1/96 “As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.” (SILVA, 2014, p. 13).

Com relação ao cuidado de si¹⁰, conceito presente nas obras de Michel Foucault¹¹, temos que esta prática ética favorece uma reflexão do indivíduo em relação a si próprio, aos outros e ao mundo em que vive. Partindo do princípio de que o sujeito está em constante transformação, está sempre se constituindo como sujeito, sendo esta constituição própria do período escolar (ZANOTTO, 2014, p. 9). Tendo em vista que na cultura greco-romana o mestre constituía-se como mediador do desenvolvimento moral, intelectual e físico do aluno, encontra-se um exemplo no diálogo de Alcibiades e Sócrates. A ética, para Foucault, é a prática da liberdade, da libertação. É assim que ele resume a relação entre liberdade e ética: não há ética sem liberdade (PICOLI, 2015).

Foucault faz menção sobre as tecnologias¹² para o cuidado de si, uma dessas tecnologias é a escrita de si¹³. A partir desta tecnologia podemos nos perguntar como é constituído o professor ao escrever sobre si, ao fazer uma narração de si mesmo para outra pessoa? Para Foucault um sujeito não é constituído previamente, ele pensa a subjetividade como algo que está permanentemente construída.

Inspirados no diálogo entre o mestre Sócrates e Alcibiades sobre o cuidado de si, em especial quando o primeiro pede ao discípulo que reflita sobre ele mesmo, que volte a si e se compare aos seus rivais em razão de sua incursão na vida política (FOUCAULT, 2004), realizaram-se exercícios filosóficos de “escrita de si” com professores em formação matemática e pertencentes a uma universidade pública ao norte do Brasil.



Figura 1. A escrita de si de Estudantes para professores – Uma das Autoras do artigo

¹⁰ O cuidado de si é aqui definido no sentido de procurar o cuidado da alma, procurar a essência íntima do ser, e descobrir o que somos, não ler simplesmente a alma com toda a tensão e polêmica do dualismo cristão (CASTRO, 2009, p. 93).

¹¹ Michel Foucault é um pensador francês contemporâneo, nascido em Poitiers, no dia 15 de outubro de 1926. Após estudos elementares na cidade natal, se muda para Paris, em 1946, ingressando na escola normal superior. Licencia-se em filosofia e psicologia, pela Sorbonne, onde em 1962, obtém doutorado. Mais tarde, ele publica *História da Loucura* (1962), *As Palavras e as Coisas* (1966) e *Arqueologia do Saber* (1969). Em 1975, publica *Vigiar e Punir* e, em 1976, o primeiro volume de *História da sexualidade*. Em 1984, são lançados os volumes 2 e 3 de *História de Sexualidade*, tendo ficado inacabado o volume 4. No dia 25 de junho de 1984, Michel morre de AIDS, em Paris (CASTRO, 2009).

¹² A tecnologia em si implica a reflexão sobre os modos de vida, sobre a escolha da existência, sobre a forma de regular os comportamentos, e de se definir os fins e os meios (FOUCAULT, 2006, p. 215).

¹³ Consideramos e escrevemos, cada um, as ações e os movimentos de nossa alma, como para nos fazer mutuamente conhecê-los, e estejamos certos de que, por vergonha de sermos conhecidos, deixaremos de pecar, e nada teremos de perverso no coração. (FOUCAULT, 2004, p. 215).

No caso dos estudantes para professores, eles escreverem parte de suas memórias escolares relacionadas à matemática com a intenção de refletir sobre eles mesmos e a educação matemática que tiveram na escola. Outra fonte de inspiração foram alguns poemas e trechos literários escolhidos previamente, de autores como Clarice Lispector, tentativas de sensibilizar os professores em formação. Clarice Lispector é uma autora que escreve a intimidade, em sua escrita fluida retoma o humano para que ele mesmo olhe para seus tremores, suas dores, seus fracassos, não para promover uma correção, mas compreender que os limites, os fragmentos podem ser formas para criação outra de si mesmo. A literatura sendo passagem para outras invenções possíveis. A escrita dos professorandos iam sendo abertas e sentidas pelos buracos de outras passagens e movimentos.

Uma vez culminada a escrita, as produções foram colocadas no chão, para ser lidas pelos outros colegas na tentativa de um perceber o corpo do outro, sentir que o outro, assim como si mesmo, faz uma formação tateante. Um trabalho pedagógico que envolva a escuta, o cuidado de si e do outro gera formas éticas de existir e de viver.

Na figura 1, é mostrado o momento em que os escritos estavam no chão e umas das autoras deste artigo lia uma das narrativas dos estudantes para os professores em formação.

A seguir, apresentaremos parte dos traços narrativos de Maria, uma futura professora que vai ensinar matemática para crianças.

Traços Narrativos de Maria

- [1] “Minha experiência com a matemática na
- [2] escola quase nunca foi boa, pois sempre
- [3] tive como consequência a punição, devido aos
- [4] erros referentes ao processo de aprendizagem.
- [5] Lembro que da 5ª a 7ª série não tínhamos
- [6] aula de matemática, pois a professora
- [7] reclamava de dores de cabeça e apenas
- [8] fazia a frequência dos alunos e ficávamos
- [9] desenhando em silêncio a aula toda. Com
- [10] isso, no período da avaliação, era passado
- [11] as provas com conteúdos que nunca
- [12] havíamos aprendido. Determinado dia essa
- [13] mesma professora passou uma apostila
- [14] com muitas questões para fazermos uma revisão
- [15] para a avaliação, como já era esperado a grande
- [16] maioria dos alunos erraram todas as questões. Por
- [17] isso tive muitas dificuldade nas séries seguintes
- [18] mesmo depois da mudança de escola
- [19] e da professora.

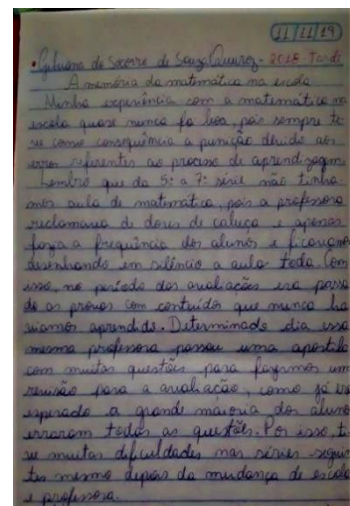


Imagem 1. Estudante Maria¹⁴. (Parte 1). Traços narrativos da memória escolar da Matemática.

Na fala de Maria se evidencia, de maneira explícita, aspectos éticos que muitas vezes não são considerados e muito menos discutidos nos programas de formação de professores. A seguir faremos menção a três aspectos que aparecem na fala de Maria:

a) Punição – Aprendizagem

Nas linhas [3] e [4], se evidencia como o estudo da matemática está associado com a punição. Ela é uma das características do poder disciplinar que Foucault menciona em sua famosa obra Vigiar e Punir, que será tomada aqui como um ponto importante para o estudo em questão. Além disto, nessa obra se apresenta processos evolutivos das práticas punitivas, seus objetivos, suas tecnologias e suas instituições. O autor estuda as motivações e as técnicas que

¹⁴ Maria é um nome Fictício

estão nos procedimentos punitivos desde os suplícios, usualmente praticados em meados do século XVI, até o surgimento e consolidação das organizações prisionais como instituições legítimas do sistema penal, a partir do século XVIII. Tendo em vista que Foucault compara o funcionamento da escola como as prisões “devemos (...) nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (FOUCAULT, 2014, p. 219).

O objetivo passa a ser, a docilidade do corpo pelo medo. No caso da Maria-criança, um medo que é justificado a partir de certos discursos que na sociedade circulam, sobre o importante que é aprender matemática, incentivada pelo aumento da tecnologia em todos os cenários sociais. O pior de tudo, é observar como os corpos das crianças são tratados com tanta violência nas instituições educacionais, o medo, o pavor, adoecendo a criança. Produzindo no sujeito uma preocupação permanente e uma sensação de fracasso por não ter aprendido o que a escola ensina. Esse medo continua, e se não é superado a Maria-professora pode experimentar o medo das dificuldades no momento de ensinar matemática.

Assim, devido a essa educação: dogmática, que se vale de modelos acabados, que geralmente não dão conta de contextos particulares, essencialistas, universalistas e, ademais, representacionais, pois a potência do pensar na e pela diferença tem sido enfraquecida pela representação (DE BRITO, 2015, p. 32), a qual mencionamos no início deste artigo.

Encontramos, na linha [1] e [2] a realidade de Maria-criança que fala que sua experiência com a matemática na escola quase nunca foi boa. Nesta escrita de si, Maria faz o intento de reinventar-se, costurando suas subjetividades a partir de sua trajetória, conflitos, frustrações e vitórias, utilizando essa escrita como ferramenta política de criação de si (RAGO, 2014, p. 16). Quando se escreve sobre si, um mundo é aberto para outro, a voz é despregada do interior, o corpo se movimenta para olhar o mundo, a escrita é uma forma outra de criar a si mesmo, como bem salienta Clarice Lispector, mas também Michel Foucault.

b) Relação entre Negligencia-Educação

Nas linhas [5], [6], [7], [8] e [9] é mostrado como a professora de Maria-criança negligenciava a educação dos outros e, conseqüentemente, negligenciava sua educação.

Com relação a este trecho, temos que a ideia do cuidado de si no curso de 1982, de Foucault, é a ideia de Sócrates¹⁵ como o “mestre do cuidado” desenvolvida a partir de vários diálogos, mas fundamentalmente a partir de Alcibiades (PEREIRA, 2019, p. 14). A personagem central é o herdeiro do reino, que tem intenções políticas, quer governar a cidade, mas perdeu muito tempo com os outros e não cuidou de si. Então aparece Sócrates, quem afronta Alcibiades como um mestre, e faz com que veja os rivais que encontrará em suas pretensões de governar a cidade.

... Alcibiades... Quer voltar-se para o povo, quer... o destino da cidade quer governar os outros... Nestas condições, diz Sócrates a Alcibiades, há que se fazer esta comparação: queres entrar na vida política, queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais e não tens..., a mesma educação. É preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo (FOUCAULT, 2006, p. 45-46)

¹⁵ Sócrates nasceu em Atenas (470 ou 469 a.C. – 399 a.C.), filho de talhador de pedras e uma parteira, inaugura o interesse pela ética, ao procurar entender o que é melhor para o ser humano ser feliz, indo de encontro as ideias da época (PAVIANI, 2010, p. 39).

Neste diálogo, Sócrates se apresenta com clareza e conhecimento dos acontecimentos, um conhecimento dos obstáculos que Alcibiades deve enfrentar, um conhecimento de Alcibiades como sujeito, seu discípulo. Sócrates faz um chamado a Alcibiades de “conhece-te a ti mesmo”, é uma prática ética, com ele e com os outros, embora Foucault trabalhe esse princípio Delfico diferenciando com sutileza sua presença na modernidade e solicitando o cuidado de si ao invés do conhecimento de si.

Em analogia com o presente, é preciso refletir sobre esta ideia de cuidado de si desenvolvida, questionada e problematizada por Foucault em diversos contextos na cultura clássica, nos períodos greco-romano e helênicos, faz emergir uma reflexão sobre a relação da Negligência – Educação, na formação docente na atualidade.

No caso da professora de Maria-criança, é evidenciado que ela não “cuida de si” (dela) e como consequência não pode cuidar dos outros (as crianças), a professora não faz um chamado de consciência a Maria-criança a não negligenciar sua educação, porque a professora demonstra negligência com seu agir. A falta de cuidado para com a criança, a falta de preparado de sua própria formação levando a reproduzir certas atitudes na criança que educa.

Esta situação leva a pensar qual o lugar do compromisso ético com a proteção de crianças entre os professores. As negligências são formas específicas de violências e não devem ser confundidas com imprudência nem com imperícia. As negligências resultam da leniência, da falta de zelo e dedicação ao realizar determinada tarefa, do desleixo, descuido, dizem respeito à irresponsabilidade ao assumir um compromisso, vinculam-se ao menosprezo, ao desdém (DA ROCHA *et al.*, 2018. p. 64). No Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil, identifica-se a negligência como uma ausência de compromisso ético, em relação à proteção integral de crianças e adolescentes.

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de **negligência**, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (art. 5º da Lei 8.069/1990).

Uma das características da negligência é a omissão, quando diante de uma situação que exige intervenção. Agora bem, desta circunstância surgem as seguintes perguntas: o que significa cuidar-se a si mesmo e dos outros? Por quais formas podemos pensar a educação pelas práticas de cuidado de si? Como pensar maneiras de não negligenciar nossa Educação e nossa vida em geral?

Os (Des)Encontros de Maria, uma futura professora.

Dando continuidade, apresentamos na imagem 2 uma segunda parte dos traços da memória histórico escolar sobre a matemática de Maria.

- [20] Na 8ª série voltei a gostar de matemática,
- [21] devido a um professor que possuía um método
- [22] competitivo para que aprendêssemos de maneira mais rápida.
- [23] Esse método consistia em quem juntasse
- [24] mais vistos no caderno ganhava pontos extras nas avaliações.

Traços
Narrativos de
Maria

Imagem 2. Estudante Maria. Parte 2. Traços narrativos da memória escolar da Matemática.

Nesta parte do relato aparecem uma questão a ressaltar. A motivação a partir da atuação do professor para aprender matemática, já que a aprendizagem não é algo inato ao aluno. Ela (a

motivação) pode ser desenvolvida por meio da experiência e da socialização, por influência da família e da escola (TOLENTINO, 2018).

Nas linhas [20], [21] e [22], Maria reconhece a importância da atuação do professor no ensino da matemática. É demonstrado como o professor de Maria-criança fazia certas escolhas pedagógicas para ensinar matemática, que levarem a Maria a falar “voltei a gostar da matemática”. Com relação a esta ideia, temos uma dimensão ética que até agora é muito subjetiva. Em um trabalho de Boylan (2016) há referência à necessidade de uma ética na Educação Matemática que possa informar escolhas de momento a momento para abordar uma ampla gama de situações pedagógicas. Esse autor argumenta que na matemática os educadores fazem escolhas éticas necessariamente ambíguas e complexas, como por exemplo, em uma sala de matemática multicultural, um evento foi que o professor faz perguntas para a turma toda, mas, escolhe a uma pessoa para falar. (BOYLAN, 2016, p. 7).

A partir do exemplo antes descrito, faz referência sobre as escolhas do professor com relação nas participações dos estudantes

Para o caso da professora de Maria-criança, não está detalhado as escolhas pedagógicas, embora as escolhas avaliativas, descritas nas linhas [23] e [24] em menção ao método de avaliação, que evidencia, pela narrativa anterior, que a professora de Maria só utilizava uma maneira de agir na avaliação, que é uma escolha ética.

Considerações finais

Este breve artigo, no qual propusemos iniciar uma interlocução com o leitor de modo a explorar a formação de professores que vão a ensinar matemática considerando o “cuidado de si”, em que explicitamos a preocupação pela dimensão ética na Educação Matemática, além daqueles relacionados com a dimensão cognitiva e psicológica neste campo de estudo.

Exibe-se a importância da ética no ensino de matemática, em especial na formação dos professores, em particular nas escolhas sobre aspectos relacionados com a avaliação, com a prática pedagógica. Ademais, com a necessidade que os professores não negligenciem sua formação, entre outras.

Pelo qual, se mostrou como a escrita de si, contribui a ilustrar um trabalho de si sobre si mesmo.

Referências

ANDRADE-MOLINA, Melissa; VALERO, Paola. Lo ético-político en la educación matemática: Conceptos y retos para la práctica. *Uno—Revista de didáctica de las matemáticas*, v. 84, p. 7-14, 2019.

BORBA, Marcelo. (2011) Educação Matemática a Distância Online: Balanço e Perspectivas. In: CIAEM, 13., 2011, Recife. *Anais...* Recife, Brasil, 26-30 de junho de 2011.

BORGES, Bruno Gonçalves *et al.* *Adeus, formação: o anti-Emílio anunciador do conceito de programa de vida*, 2018.

BOYLAN, Mark. Ethical dimensions of mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, v. 92, n. 3, p. 395-409, 2016.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DA PONTE, João Pedro. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. 1992.

DE BRITO, M. dos R. *Entre as linhas da educação e da diferença*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

FIORENTINI, D. *et al.* Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos de pesquisa brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-159, 2002.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni; DE LIMA, Rosana Catarina Rodrigues. *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática*. 2018.

FIORENTINI, Dario. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n. 18, 2012.

FIORENTINI, Dario. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Boletim de Educação Matemática*, v. 21, n. 29, 2008.

FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 506 p.

FOUCAULT, Michel. Escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inés Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 144-250.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Leya, 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2005.

GUIMARÃES, Aurea Maria. Vigilância-Punição e Depredação escolar. *Educação e Filosofia*, v. 1, n. 2, p. 69-75, 1988.

KOLLOSCHE, David. Criticising with Foucault: towards a guiding framework for socio-political studies in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, v. 91, n. 1, p. 73-86, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

LISPECTOR, Clarice. Crônicas para jovens: de escrita e vida. *Temas*, v. 10, p. 33-34, 2010.

PAVIANI, Jayme. Platão, a educação e o cuidado de si a recepção de Foucault. *Revista Hypnos*, n. 24, 2010.

PEREIRA, David. Cuidado de si e tecnologia na formação docente. *Linha Mestra*, Campinas, n. 37, p. 13-18, 2019.

PICOLI, Arlindo Rodrigues. O cuidado de si, a meditação zazen e o ensino prático da filosofia. *Sofia*, v. 4, n. 1, 2015.

POSADA–BALVIN, Fabian Arley; BORBA, Marcelo de Carvalho. Práticas algébricas no contexto de projetos pedagógicos de modelagem. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 33, n. 63, p. 45-66, 2019.

RAGO, Luzia Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

RIBEIRO, Alessandro Jacques; PONTE, João Pedro da. A theoretical model for organizing and understanding teacher learning opportunities to teach mathematics. *Zetetiké*, v. 28, p. 1-20, 2020.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da. A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 33, n. 64, p. 937-962, 2019.

SILVA, Michela Tuchapesk da. *A educação matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas*. 2014. 192 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/127614>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SKOVSMOSE, Ole. Mathematics and Ethics. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 8, n. 18, p. 478-502, 2020.

TOLENTINO, Jucileide das Dores Lucas. *Investigando a motivação para aprender Matemática no curso de Licenciatura em Pedagogia: análise de um grupo de estudos*. 2018.

VALERO, Paola. Re-interpreting students' interest in mathematics: Youth culture and subjectivity. In: GELLERT, U.; GIMÉNEZ J.; HAHN, C.; KAFOUSSI, S. *Educational paths to mathematics*. New York: Springer, 2015. p. 15-32.

ZANOTTO, Karin. *O cuidado de si e a constituição do sujeito em Foucault*. 2014. 90 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caixas do Sul, Centro de Filosofia e Educação, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/463/Dissertacao%20Karin%20Zanotto.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 jan. 2021.

Sobre as autoras

Ana Duarte Castillo. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal do Pará. Membro do grupo de pesquisa “CONVERSAÇÕES: Filosofia, Educação e Arte (UFPA e CNPq).”

ORCID id: 0000-0003-2056-7840.

E-mail: duarteann@gmail.com.

Maria dos Remédios de Brito. Professora da Universidade Federal do Pará, Belém-PA. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/ Faculdade de Filosofia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas – CONVERSAÇÕES: Filosofia, Educação e Arte (UFPA e CNPq).
ORCID id: 0000-0002-0478-5285.
E-mail: mrdbrito@hotmail.com.

DA ESCOLA COMO OBRA DE ARTE ÀS IMAGENS DE ESCOLAS REMOTAS EM TELAS FRIAS DIGITAIS

FROM SCHOOL AS A WORK OF ART TO IMAGES OF REMOTE SCHOOLS ON COLD DIGITAL SCREENS

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves¹

Eliana Aparecida de Jesus Reis²

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni³

Resumo: Objetiva entrar em relação com os enunciados discursivos veiculados em diferentes sites, blogs e canais no YouTube, problematizando os modos em que somos afetados por uma imagem de escola que precisa deter o saber e por uma imagem de criança concebida/compreendida como um depósito “vazio” que necessita ser preenchida por informações e dados superfaturados de saber. Metodologicamente, embarcamos em um movimento cartográfico para, no encontro com diferentes sites, analisar enunciados que invadem as telas frias digitais em tempos de pandemia e adentraram casas de professores e estudantes. Conversa com Deleuze, Guattari, Foucault e Rolnik para “conspirar” essa escrita, no desejo de continuar apostando na criação/invenção de micropolíticas ativas que abrem poros de respiração em meio à sensação de “eu não consigo respirar”.

Palavras-chave: Educação; currículo; pandemia.

Abstract: It aims to enter into relationship with the discursive statements broadcast on different sites, blogs and channels on You Tube, problematizing the ways in which we are affected by an image of a school that needs to retain knowledge and by an image of a child conceived / understood as a deposit “emptiness” that needs to be filled with information and overpriced knowledge. Methodologically, we embarked on a cartographic movement to, in the encounter with different websites, analyze statements that invaded cold digital screens in times of pandemic and entered the homes of teachers and students. Talk to Deleuze, Guattari, Foucault and Rolnik to "conspire" this writing, in the desire to continue betting on the creation/invention of active micropolitics that open pores of breath amid the sensation of "I can't breathe".

Keywords: Education; curriculum; pandemic.

Introdução

A escola como obra de arte se constitui em linhas errantes no plano de uma vida em imanência (DELEUZE; GUATTARI, 2000), onde práticas de si são coletivamente engendradas e inventadas no cotidiano escolar, no sentido de que possibilitam a invenção de uma estética da existência, ao fazer da vida uma obra de arte a partir do cuidado de si e do outro (FOUCAULT, 1995). A potência política do cuidado de si está na criação de outras formas de vida, na necessidade de se criar um mundo de experimentações. Assim, na escola como obra de arte, os corpos-pensamentos vibram, provocam ressonâncias de afetos que escapam a mecanismos de controle, buscando fôlego em experiências que se deslocam das imagens de uma escola cristalizada pelo medo de errar, de ficar para trás, de “perder o ano”.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

Em 2020, ano marcado por escolas de prédios fechados e aulas remotas em virtude da pandemia do novo Coronavírus, encontramos, em enunciados veiculados em diferentes sítios eletrônicos, a naturalização de uma imagem de escola modelar que sai dos manuscritos do século XVIII para invadir as telas digitais do século XXI. A escola remota invade o cotidiano de crianças e de suas famílias que são, repentinamente, desconectadas dos *espaçotempos* da escola constituída como obra de arte no encontro de *corpospensamentos* que vibram para liberar sua potência de vida por meio de corredores cheios de vida, ruídos cheios de risos, gritos cheios de afetos.

Navegando por sítios eletrônicos somos surpreendidos por uma cadeia discursiva por meio de enunciados que reforçam a sacralização do saber constituído pela escola ultra-conservadora. Manipulada por uma minoria, as políticas educacionais em curso impõem um padrão normatizado por uma escola que tenta compensar o “tempo perdido” pela falta de aulas devido à pandemia. Como exemplo, podemos citar alguns enunciados veiculados pelo site do Instituto Ayrton Senna durante o ano de 2020. Algumas dessas ações foram realizadas em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), numa das inúmeras parcerias público-privada: “O que as redes de educação podem fazer para promover aprendizagem e tempo pedagógico de forma equitativa, mesmo com as escolas fechadas”; “O Instituto Ayrton Senna oferece um guia de gestão de aprendizagem com ações práticas”; “Confira metodologias para reduzir as defasagens de aprendizagem causadas pela pandemia”. O site “Todos pela Educação” disponibiliza diversas *lives* e webnários, tais como: “Aulas suspensas, e agora? Como a família pode apoiar a Educação em tempos de pandemia”; “Como avaliar em tempos de pandemia?”.

Ao entrar em relação com os enunciados discursivos veiculados em diferentes sites, blogs e canais no YouTube somos afetados por uma imagem de escola que precisa deter o saber e por uma imagem de criança concebida/compreendida como um depósito “vazio” que precisa ser preenchido por informações e dados superfaturados de saber. São muitas as receitas de ensinar. São muitas as tentativas, por vezes frustradas, que correm contra o tempo *chronos* com o intuito de fazer algo para que os estudantes não “percam o ano”.

Assim, o campo problemático dessa escrita foi se delineando no sentido de colocar o pensamento em movimento: Que *saberesfazer*s de professores e estudantes invadem as telas frias digitais em tempos de aulas remotas? Que modos de escolas vieram morar em nossas casas? Que afetos são produzidos por uma escola que adentra a casa de crianças, adolescentes, jovens e adultos? De que modo somos capturados pela lógica neoliberal e ultra-conservadora de escola? Que conhecimentos são produzidos por entre as telas frias digitais impostas pelos tempos pandêmicos?

Como aporte metodológico, embarcamos em um movimento cartográfico para, no encontro com diferentes sites, analisar enunciados que invadiram as telas frias digitais em tempos de pandemia e adentraram casas de professores e estudantes. Argumentamos que mesmo diante a receituários, listas de atividades pedagógicas, ações práticas “instantaneamente” elaboradas por especialistas do saber, há possibilidades de produção de afetos e sentidos outros para as aprendizagens. Como intercessores teóricos, apresentamos Deleuze, Guattari, Foucault e Rolnik para “conspirar” conosco essa escrita.

Com a força da nossa argumentação, desejamos continuar apostando na criação/invenção de micropolíticas ativas que abrem poros de respiração em meio à sensação de “eu não consigo respirar”. Considerando os planos intensivos e extensivos de forças que coabitam processos de *aprenderensinar*, por entre linhas duras, flexíveis e linhas de fuga, queremos desejar a diferença de formas, linhas, cores, lógicas, pensamentos. Refutamos um modelo cristalizado, endurecido na composição de currículos, de escolas, de vida. Por entre formas e forças de natureza macro e micropolíticas, vamos rasurando a anormalidade imposta pelos tempos pandêmicos e criando outros modos de entrar em relação com os processos de *aprenderensinar* fora da escola. Inauguramos

tentativas outras de nos constituir como corpo ético, estético e político na criação de micropolíticas ativas para a expansão da vida, da própria existência, para fazer da escola e da vida uma obra de arte.

As telas frias e a força da vida como obra de arte

Ganhar e perder são lógicas operantes quando a educação serve ao mercado e este serve aos interesses das grandes corporações nacionais e internacionais. Instituições como Instituto Unibanco e Todos pela Educação, por exemplo, aparecem nas notas de rodapé de pareceres institucionais que tornam legítima a escola remota para a educação básica tendo como justificativa o objetivo de não “perder o ano”. Alianças público-privadas são naturalizadas, desconsideram o contexto socioeconômico de uma maioria em detrimento de uma minoria dominante e colocam em “modo avião” o direito de todos e todas à educação.

Para Deleuze (2013) nós vivemos à base de cifras. Pouco importa os indivíduos, o que interessa são os números e códigos que possam ser mensurados no lucro das grandes corporações e os índices assinalados nas telas frias do capitalismo financeirizado. A escola remota não chega em todos os lugares, o que acentua as desigualdades e naturaliza as violências. Nesse jogo mirabolante de quem perde e quem ganha o ano letivo, sentimos nossa potência de agir diminuída quando, ao entrarmos em relação às telas sofisticadas do século XXI, encontramos uma *overdose* de discursos-formas instituídos pela lógica neoliberal de escola-mercado que nos impõe, de modo redundante, a mecanização dos processos de *aprenderensinar*.

Um ou dois cliques numa tela digital à procura de atividades escolares para crianças é o suficiente para perceber o quanto as mídias ultramodernas estão com suas telas cheias do clássico “bê-á-bá” herdado pela “dita-dura” e suas interfaces mecanizadas de ensinar e aprender. Em meio ao contexto de suspensão de aulas presenciais, somos afetados por forças capitalísticas (ROLNIK, 2018) e, agora, também pandemônicas. Os riscos e ameaças à educação avançam ultra-veloz-mente por entre curtidas de *memes* e golpes de retroescavadeiras, que abrem valas/sepulturas divulgadas em horário nobre na TV aberta, em contagem regressiva de mortos pela Covid-19.

Enquanto isso, por trás das telas da escola remota, o corpo-docente segue solitário em relação à fibra ótica invisível, sem corpo-abraço, sem cheiro, sem movimentos, sem vida. Na tentativa de reproduzir a escola do prédio na escola de casa, entre uma desconexão e outra, frente à tela fria do computador/celular, a docência se cala estarecida diante da imagem de câmeras fechadas e áudios desligados impostos pela inércia do ensino remoto.

A retomada do velho bê-á-bá, nesse contexto de escola remota, dita-dura-mente os modos de ensinar e de aprender. No entanto, o modo conservador de conceber os processos de escolarização de crianças é agora revestido pelos modos sofisticados de domínio do inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018) que, por sua vez, são regados por doses alucinadas de tecnologias da comunicação e informação. Diante dessa sensação de mal-estar provocada por uma lógica cafetinada (ROLNIK, 2018) de currículos, de escolas, de educação – entre o que aumenta nossa potência de agir e o que produz tristeza e resignação –, somos convocados a engendrar resistências ativas e, em devir-larva, criar poros de respiração por entre a lama tóxica colonial-capitalística que impõe uma lógica perversa que produz morte, sequestra a vida, nos afasta de nossa potência vital.

Entretanto, como uma dobra, a vida como obra de arte carrega a intencionalidade de uma aproximação entre a vida e a Arte. Não no sentido de um fazer artístico enquanto obra exterior a si, mas no sentido de fazer de si uma obra de arte. Isso significa tomar a vida como um exercício ético-estético-político de criação de processos de subjetivação, não assujeitados ou assujeitadores. Nesse sentido, formas de pensar não dogmáticas fazem jogos de força com as liberdades possíveis e inventam outros sentidos, produzem outros modos de vida.

É nesse sentido que a arte de viver busca opor-se às formas de fascismo, cuja característica está na rejeição e enfraquecimento do indivíduo e que, atualmente, “[...] irá tensionar ao extremo o império da economia” (CENTELHA, 2019, p. 33). O movimento que acompanhamos é uma vontade de opor-se aos pensamentos dogmáticos e a esse fascismo econômico, cujas linhas de vida se dedicam ao entristecimento dos sujeitos que quando tomados por afetos tristes, diminuem a potência de agir.

Acompanhamos o golpe econômico sobre as escolas e a avassaladora aliança público-privada na produção de conteúdos em um *loop* de repetição infinita. As aulas gravadas por grandes corporações, disponibilizadas via YouTube, mascaradamente insistem em produzir práticas discursivas nos quais escolas, currículos e processos de *ensinoaprendizagem* são sinônimos de um repasse unilateral e frenético de conteúdos. Um jogo puramente econômico, que força professores e estudantes a se colocarem “voluntariamente” frente a uma tela digital para consumir a qualquer custo os conteúdos curriculares; isso tudo mantendo, muitas vezes, seus microfones automaticamente silenciados para garantir o sucesso da (des)conexão da *internet* que, ao modo banda larga, chega de fato a muitos poucos.

Além disso, é preciso lembrar que as perdas vividas nessa cafetinagem (ROLNIK, 2018) concentram-se em determinados setores da população (CENTELHA, 2019). Desigualdades naturalizadas por dispositivos midiáticos no tratamento oportunista de informações são colocadas em evidência a cada divulgação estatística sobre o acesso a direitos básicos como saúde, educação, tecnologias de informação e comunicação.

Considerando, desse modo, o arrastão econômico que sofre a educação brasileira, precisamos “[...] entrever um mundo povoado não de coisas, mas de forças, não de sujeitos, mas de potências, não de corpos, mas de elos” (COMITÊ INVISÍVEL, 2016, p. 94). E é nesse jogo de forças que, de alguma maneira, abrimos poros para respirar nesse lamaçal capitalístico. Em processos de devir, estudantes atravessam o caos e criam estratégias para suportar a dor de estudar frente a uma tela fria. Como Culp (2020) problematiza, o devir é um processo de *desdevir*, sendo que este “[...] opera uma desarticulação, um processo que ‘desfaz a estabilidade das identidades, do conhecimento, da localização e do ser’” (CULP, 2020, p. 70).

Frente às telas frias digitais, que por meio da fibra óptica repetem o conteúdo-conteúdo-conteúdo, os estudantes criam um devir-outro que se opõe a esses planos de austeridade. Recusam, ao seu modo, estratégias de reprodução das listas de competências e habilidades prescritos pela lógica neotecnicista de ensino e aprendizagem resultante da aliança entre o ultraconservadorismo pedagógico e os interesses neoliberais. Os estudantes manipulam a velocidade de reprodução dos vídeos (aceleram o tempo de transmissão dos vídeos), trocam mensagens uns com os outros, sabotando espaços da tela para os comentários da/na videoaula. Produzem ruídos à sua maneira. Riem e deboçam dessa máquina que tenta a qualquer custo os enquadrar em uma fórmula conteudista e escolhem fazer da vida uma obra de arte. Rasuram o silêncio condicionado que tenta calar os encontros e intensificam os ruídos que dão vida e sentido aos processos de *aprenderensinar*.

Assim, “[...] a arte luta com o Caos, mas para torná-lo sensível” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 263). De alguma maneira, a arte mergulha no Caos para atualizar alguma virtualidade e produzir agenciamentos, nos quais os *corpospensamentos* se recusam a sentar frente às telas frias do velho bê-á-bá e consumir, mecanicamente, os conteúdos. Resistem aos mecanismos cifrados da máquina capitalística que busca capturá-los, criam outros mundos, agenciam outras forças e dão indícios para que a vida se produza como obra de arte mesmo diante das codificações cifradas de currículos mecanizados nas telas digitais.

As aulas remotas tomaram a vida de todos os estudantes em 2020. As instituições privadas produziram uma lista imensa de vídeos, cujos conteúdos são ministrados quase como um programa de TV. Redes públicas de ensino compraram plataformas digitais com materiais pré-

programados de acordo, dita-dura-mente, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seja por meio das inúmeras propagandas de *sites* educativos que invadem telas de celulares e computadores ou por meio de uma abordagem sedutora e pretensiosa, vendem, ilusoriamente, com o velho *be-a-bá* pedagógico, a lógica de que escola e currículo são sinônimos de conteúdo-conteúdo-conteúdo, oferecendo às famílias, crianças e adolescentes o acesso às aulas via YouTube e outras plataformas que cumprem com eficiência a reprodução mecanizada do conhecimento na tentativa de anular os processos de subjetivação da docência, os movimentos inventivos de aprendizagens ativas que fazem gaguejar os processos de *aprenderensinar*.

Crianças e adolescentes receberam o conteúdo curricular por meio das telas e, independente da condição de moradia, saneamento básico, alimentação, emprego e renda, acesso a equipamentos eletrônicos e à *internet*, a educação estava garantida, bastava acessar a plataforma a qualquer momento e consumir a overdose de conteúdos pré-estabelecidos pelas formas neoliberais para saciar a sede de lucro acima do lucro de tudo e de todos. Vende-se a ideia de que a escola se limita ao repasse de conteúdos e que a docência confere apenas o papel de mero transmissor e reproduzidor de aulas-aulas-aulas. A lógica de mercado/empresa chega por todos os lados e de toda forma. Sufoca. Faz agonizar a docência. Compra-se “gozosamente” esse discurso produzido pela máquina neoliberal midiática.

Mas, a educação “[...] é sempre um exercício e uma demonstração em relação à igualdade de singularidades do comum” (NEGRI; HARDT, 2014, p. 103). A educação, assim, acontece no contato, no olhar, na troca, no ouvir e falar, está na relação entre os sujeitos, nunca em uma relação solitária frente a uma tela digital. As trocas de mensagens entre os estudantes evidenciam essa necessidade de estar com. Eles compartilham as angústias do ensino remoto e também algumas conquistas, tentando fugir da solidão que os sufoca para não sucumbirem.

Intencionamos, desse modo, buscar os atravessamentos e rupturas criadas pelos estudantes ao assistirem as videoaulas oferecidas pelos sistemas de ensino público. Vasculhamos os comentários das vídeo aulas de matemática para o 9º ano produzido pelo “Centro de Mídias de Educação do Amazonas”, cujo material foi adquirido pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo e disponibilizado aos estudantes regularmente matriculados na rede estadual de ensino. Os comentários sinalizam a tensão produzida quando os estudantes entram em relação a este currículo mecanizado. Eles criam estratégias de resistência que nos dão indícios que a escola não se circunscreve a um currículo conteudista ultra-conversador, mas de que ela é o lugar do encontro, do afeto, do barulho, da amizade, das trocas; é o lugar de fazer da vida uma obra de arte... E a vida como obra de arte não se rende à cafetagem.

Na relação com as telas frias e com a saudade da escola, do recreio, da coordenação, dos colegas os estudantes apontam os possíveis para uma vida como obra de arte. Atravessados por esse mundo pandêmico e uma escola solitária, encontram nos comentários das videoaulas meios de relembrar os afetos engendrados nos encontros da/na/com a escola e produzem redes de afetos, mesmo que por um instante, frente à solidão que invade o ensino remoto.

Os comentários enunciam a saudade da escola, das idas ao banheiro; das trocas de materiais escolares; dos momentos com a coordenação; das conversas entre os estudantes. São enunciados, dentre tantos outros, que dão indícios que a escola não se resume a uma questão de conteúdo ou de currículos mecanizados, em que os estudantes e professores assumem um falso papel de transmissor e receptor de um pré-determinado conhecimento. Mas é a aposta de que a escola é o lugar do encontro.

A saudade da escola e dos cadernos. “Alguém viu meu caderno?” pergunta uma aluna em uma das aulas. “Debaixo da mesa”, responde outro aluno. O diálogo rememora o momento da escola, de cadernos perdidos e achados. Mas, acima de tudo, rememora o encontro, as redes de amizade. A pergunta da estudante pode parecer um pouco estranha, considerando o contexto da aula remota, mas concordamos com Culp (2020, p. 70), que “[...] é somente quando localizamos

algo verdadeiramente intolerável fora de nós que somos capazes de ‘saltar para fora da vergonha’ e ‘transformar [nossas] miseráveis empreitadas em guerras de resistência e libertação’”.

Talvez o caderno seja um dos elementos que mais nos fazem lembrar da escola. É nele que estudantes e professores registram – ou não – suas composições curriculares. Mas, é também nesse artefato que as canetas coloridas imprimem as linhas de subjetividades, tracejam suas marcas pela/na/da escola. “Vou copiar a matéria do seu caderno...”. São também dos cadernos que pequenos pedaços de papel são arrancados para que recados secretos sejam transmitidos numa rede de conversações que segue clandestina por entre corredores e silêncios que gritam criações/invenções.

Por entre fibras ópticas invisíveis, cliques insurgentes resistem à passividade e à servidão remota. Os alunos engendram resistências ativas, enunciam saudades da escola e, em devir-larva, criam poros de respiração diante da lama capitalística que insiste em produzir que o currículo cabe em videoaulas.

Em movimento sem fim...

Diante das telas frias, velozes e furiosas da escola remota o corpo-docente segue ofegante por entre as forças intensivas e extensivas da fibra ótica que pulsa invisível, sem corpo, sem cheiro, sem vida. Na tentativa de reproduzir a escola do prédio na escola de casa, entre uma des-conexão e outra, a docência corre o risco de ser reduzida àquela que se cala estarecida diante das telas de áudios desligados e câmeras fechadas na clausura imposta pelo ensino remoto.

No plano da vida somos afetados por paixões alegres e por paixões tristes. Em contato com afecções inadequadas, o corpo produz tristeza, resignação, medo. Isso diminui nossa potência de agir, lançando-nos à passividade, à servidão. No entanto, quando há afecções adequadas, são produzidos afetos ativos que, ao aumentar no corpo a potência de agir, nos possibilitam criar outros modos de existir. Saímos do plano da vontade para, na composição coletiva, criar/inventar uma ruptura com as servidões subjetivas que tentam nos capturar.

A retomada do velho be-a-bá, nesse contexto de escola remota, dita-dura-mente os modos de ensinar e de aprender. No entanto, o modo ultra-conservador de conceber o currículo, a escola, os processos de ensinar e aprender, é agora revestido pelos modos sofisticados de domínio do inconsciente colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018) que, por sua vez, são regados por doses alucinadas de tecnologias da comunicação e informação. Diante dessa sensação de mal-estar provocada diante da imagem de escola cafetinada, entre o que aumenta nossa potência de agir e o que produz tristeza e resignação, entre esses dois movimentos paradoxais, somos convocados a engendrar resistências ativas e, em devir-larva, abrir poros de respiração por entre a lama tóxica colonial-capitalística que impõe a morte sobre a vida, para manejar outros possíveis.

Desejamos continuar apostando numa escola onde a criação/invenção que reverbera nos planos intensivos das forças e dos afetos constituem-se coengendradas por entre linhas duras, flexíveis e linhas de fuga. Queremos desejar a diferença de formas, linhas, cores, lógicas, pensamentos. Refutamos um modelo cristalizado, endurecido na composição da escola, da vida. Por entre formas e forças de natureza macro e micropolíticas estudantes e professores seguem rasurando a anormalidade imposta pelos tempos pandêmicos compondo outros modos de entrar em relação com os processos de *aprenderensinar* da escola remota, inaugurando tentativas outras de se constituir como corpo ético, estético e político na criação de micropolíticas ativas para a expansão da vida, da própria existência como uma obra de arte.

Referências

CENTELHA. *Ruptura*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

COMITÊ INVISÍVEL. *Aos nossos amigos*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

CULP, Andrew. *Dark Deleuze pela morte deste mundo*. São Paulo: Glac edições, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Declaração: Isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 edições, 2014.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1, 2018.

Sobre as autoras

Camilla Borini Vazzoler Gonçalves é graduada em Pedagogia pela Universidade Vila Velha, tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo) e atualmente é doutoranda em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). É bolsista da Capes. Desenvolve ações de pesquisa e extensão nas áreas de currículos, infâncias e linguagens na perspectiva da Filosofia da Diferença.

E-mail: camillavazzoler@gmail.com.

Eliana Aparecida de Jesus Reis é graduada em Letras-Português (Faculdade Castelo Branco) e Pedagogia (Universidade de Uberaba), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). É professora em função de docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e professora em função de assessoramento pedagógico (Pedagoga) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Serra/ES. Desenvolve ações de pesquisa e extensão nas áreas de currículos e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença.

E-mail: elianareis.edu@gmail.com.

Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni é graduada em Letras-Inglês (Universidade Federal do Espírito Santo) e Pedagogia (Universidade de Uberaba), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo). Atualmente faz estágio pós-doutoral na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo. Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de currículo e formação de professores na perspectiva da Filosofia da Diferença.

E-mail: tania.delboni@ufes.br.

DELEUZE/GUATTARI/ARTAUD: DEVIR-REVOLUCIONÁRIO E BIOPOTÊNCIA – POR UM OUTRAMENTO DAS FORÇAS INTENSIVAS DE UMA CONTRAFILOFIA

DELEUZE/GUATTARI /ARTAUD: DEVIR-RÉVOLUTIONNAIRE ET BIOPUISSANCE - POUR UNE AUTRE DES FORCES INTENSIVES DE LA CONTREPHILOPHIE

Alex Fabiano Jardim¹
Michelle Martins de Almeida²

Resumo: A proposta do trabalho é produzir uma conversação entre Deleuze/Guattari e Artaud. A ideia é pensar Artaud enquanto intercessor, personagem conceitual importante para pensarmos em Deleuze o *esgotamento*. A valsa da escrita artaudiana, de um corpo sem deus, sem órgãos, sem juízo, nos faz andar à beira de um abismo engenhoso, onde forças que promovem um estrangulamento biopolítico pretendem nos manter no limbo do cansaço. É a experiência do esgotamento de uma vida que não suporta mais os dispositivos que segmentam a sensação do cansaço que pari o devir-revolucionário. Artaud nos faz experimentar o extremo do abandono, do desamparo, do desespero. Ao experimentar o esgotamento, linhas de articulação e de fuga se implicam por devir. Agenciamentos inventados a partir de um outramento de enunciações das mais diversas, levando-nos à dissolução de um Eu. As potências da vida, potências intensivas, seriam liberadas a partir de uma experimentação da inexistência.

Palavras-chave: Devir-revolucionário; biopotência; vida.

Resumé: Le but de l'œuvre est de produire une conversation entre Deleuze / Guattari et Artaud. L'idée est de penser Artaud comme un intercesseur, un personnage conceptuel important pour nous permettre de penser l'épuisement de Deleuze. La valse de l'écriture artaudienne, d'un corps sans dieu, sans organes, sans jugement, nous fait marcher au bord d'un gouffre ingénieux, où des forces qui favorisent un étranglement biopolitique entendent nous maintenir dans les limbes de la fatigue. C'est l'expérience de l'épuisement d'une vie qui ne supporte plus les dispositifs qui segmentent la sensation de fatigue qui a donné naissance au révolutionnaire. Artaud nous fait vivre l'extrême de l'abandon, de l'impuissance, du désespoir. En cas d'épuisement, les lignes d'articulation et d'évasion sont impliquées par le devenir. Des agences inventées à partir d'un ensemble différent d'énoncés, conduisant à la dissolution d'un I. Les pouvoirs de la vie, les pouvoirs intensifs, seraient libérés d'une expérience de non-existence.

Clés-mots: Devenir-révolutionnaire; biopuissance; vie.

Eu não sentia a vida, a circulação de toda ideia moral era para mim como um rio seco. A vida não era para mim um objeto, uma forma; ela se tornara para mim uma série de raciocínios. Mas de raciocínios que giravam no vazio, de raciocínios que não giravam, que eram em mim como “esquemas” possíveis que minha vontade não conseguia fixar. Mesmo para chegar ao estado de suicídio, devo esperar o retorno de meu eu, preciso do livre jogo de

¹ Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, MG.

² Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes, MG.

*todas as articulações de meu ser. Deus me colocou
no desespero como uma constelação de impasses
cuja radiação chega a mim. Eu não posso nem
morrer, nem viver, nem desejar morrer ou viver. E
todos os homens são como eu.*
Linguagem e Vida. Antonin Artaud

O corpo artaudiano grita! Uma explosão pelo enclausuramento do corpo, pelo corpo que já não aguenta mais e é preciso ser refeito. Pela dor, angústia e esgotamento. “E todos os ritos para esclerosar, atar, petrificar, amarrar” (ARTAUD, 2017, p. 133) o corpo humano “dentro do módulo de suas estratificações atuais” (ARTAUD, 2017, p. 133): “o organismo, a significância e a subjetivação” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 25). A valsa da escrita artaudiana, de um corpo sem deus, sem órgãos, sem juízo, nos faz andar à beira de um abismo engenhoso, onde forças que promovem um estrangulamento político pretendem nos manter no limbo do cansaço.

Artaud nos faz experimentar o extremo do abandono, do desamparo, do desespero. “O sentimento desta desolação e deste mal-estar inominável, qual grito, digno do ladrar de um cão num sonho, te arrepi a pele, te revira a garganta, no extravio de um afogamento insensato” (ARTAUD, 2014, p. 214). Com seu *Teatro da Crueldade*,

quer recompor universos de subjetivação artificialmente rarefeitos e ressingularizados. [...] catalisar operadores existenciais suscetíveis de adquirir consistência e persistência. [...] invenção de novos focos catalíticos suscetíveis de fazer bifurcar a existência. Uma singularidade, uma ruptura de sentido, um corte, uma fragmentação, a separação de um conteúdo semiótico (GUATTARI, 2012, p. 30-31).

Como então pensar em tempos de niilismo? e de que modo e até que ponto a experimentação do niilismo funciona como um agenciamento de forças que desembocam na constituição do corpo intenso? “A angústia que se aproxima e se distancia cada vez mais densa, cada vez mais pesada e mais ingurgitada. É o próprio corpo que chegou ao limite de sua distensão e de suas forças e que precisa, apesar de tudo, ir mais longe” (ARTAUD, 2014, p. 213). Segundo Pelbart,

O niilismo em Nietzsche tem um caráter sabidamente equívoco. Por um lado, ele é sintoma de decadência e aversão pela existência, por outro e ao mesmo tempo, é expressão de um aumento de força, condição para um novo começo, até mesmo uma promessa. [...] Não me parece absurda a hipótese de que parte do interesse que ainda desperta o arauto da transvaloração se deva a esse traço tão contemporâneo de seu pensamento, no qual o declínio e a ascensão, o colapso e a emergência, o fim e o começo coexistem em um embate irresoluto (PELBART, 2016, p. 101).

A proposta do nosso trabalho é produzir uma conversa entre Deleuze e Guattari e Artaud, enquanto ‘conversadores’ de uma prosa em comum: a vida. Partindo-se desse encontro, discutiremos o conceito de *devir-revolucionário*. A ideia é pensar Artaud enquanto intercessor, personagem conceitual importante para pensarmos em Deleuze o *esgotamento*³. Será possível fazer

³ Sabemos que Deleuze trata do problema do esgotado/esgotamento num texto dedicado ao Beckett. Mas a ideia é utilizar ou direcionar o conceito para algumas questões apontadas pelo Artaud.

dessa despotencialização, dessa melancolia, um *signo* possibilitador de uma transvaloração dos valores? Porque é no esgotamento que vivenciaremos a experiência-limite entre a vida e a morte. “Uma transvaloração de valores só pode realizar-se se existe uma tensão de novas necessidades, de novos insatisfeitos, que sofrem da antiga valorização, sem disso tomar consciência [...]” (PELBART, 2016, p. 103). O esgotamento é a experiência de que o possível se extinguiu. A experiência-limite afirma o ser limitado, ela fala em transgressão⁴. Não o encontraremos na prateleira da transcendência. Numa teleologia. Numa promessa. Numa crença. Nas ilusões dos discursos de esperança. Desse modo, há, portanto, quatro modos de esgotar o possível: a- formar séries exaustivas de coisas, b- estancar os fluxos da voz, c- extenuar as potencialidades do espaço, d- dissipar a potência da imagem (o esgotado é: exaustivo, o estancado, o extenuado e o dissipado). Não obstante, a partir do momento em que exaurimos o possível, o esgotamento fará com que se possa sentir na superfície a força destruidora das máquinas de sobrecodificação. É justamente nesse limite (como tão bem nos mostrou Artaud), que se experimentará um tipo de erupção; a potência de uma transformação, de um desvio. É aí que o corpo ‘traí o pacto’, inventa e expressa uma espécie de segredo que faz àquilo que é público enlouquecer. É a maneira de afirmar uma negação que já não tem mais nada a negar. É a experiência vivida pela potência intensiva do esgotamento. A partir dessa experimentação daquilo que é insuportável que é possível atingir um avesso do niilismo. Somente nos termos da experiência dos limites que a reflexão acontece.

É preciso estar esgotado para esgotar o possível, para esgotar a combinatória. São disjunções inclusas em um mesmo eu e que precisam o decompor. Deleuze/Guattari/Artaud, nos propõem a pensar um esgotamento que nos levará à multiplicidade e à intensidade. Um *devenir-revolucionário* se daria por *agenciamentos* inventados a partir de um *outramento* de enunciações das mais diversas, levando-nos à dissolução de um Eu. As potências da vida seriam liberadas a partir de uma experimentação da inexistência. Desfazer-se da forma-homem exige a mesma violência que foi necessária para estabelecê-la. É rasgar “a tranquilidade contínua do processo histórico” como afirma Sabot (2003, p. 20), a respeito de Foucault quando este nos diz que há uma *história dos limites*: “A disjunção torna-se *inclusa*, tudo se divide – mas em si mesmo. [...] Talvez seja como o avesso e o direito de uma mesma coisa: um sentido ou uma ciência aguda do possível, junta, ou melhor, disjunta a uma fantástica decomposição do eu. (DELEUZE, 2010, p. 69-72).

Deleuze vê no esgotamento uma potência capaz de parir o *devenir-revolucionário*. “[...] O esgotamento: combina-se o conjunto das variáveis de uma situação, com a condição de renunciar a qualquer ordem de preferência e a qualquer objetivo, a qualquer significação” (DELEUZE, 2010, p. 67-69). Cansar o cansaço, gastar e esgotar o esgotamento, seria esgotar/experenciar, todas as possibilidades para a partir de ponto onde se extrapola o limite abrir espaço para o plano de criação do novo. “Sobre um acontecimento basta dizer que ele é possível, pois ele só ocorre confundindo-se com nada e abolindo o real ao qual pretende. Só há existência possível” (DELEUZE, 2010, p. 69). Como em uma lógica de análise combinatória. “A combinatória é a arte ou a ciência de esgotar o possível, por disjunções inclusas. Mas apenas o esgotado pode esgotar o possível, pois renunciou a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação” (DELEUZE, 2010, p. 71).

O *devenir-revolucionário* é a experiência do esgotamento de uma vida que não suporta mais os dispositivos que segmentam a sensação do cansaço: ao experimentar o esgotamento, linhas de articulação e de fuga se implicam por devir. “Esgotar o possível. [dar] ao possível uma realidade que lhe seja própria, precisamente esgotável, ‘minimamente menor, não mais direcionada para a inexistência como o infinito para zero’” (DELEUZE, 2010, p. 75). Falamos de práticas micropolíticas efeito de uma vida levada à experiência-limite. Gilles Deleuze propõe a criação de

⁴ Nessa relação limite-transgressão, Foucault nos diz que “a morte de Deus não foi apenas o ‘acontecimento’ que suscitou, sob a forma que conhecemos, a experiência contemporânea: ela delinea indefinidamente sua grande nervura esquelética” (FOUCAULT, 2009, p. 30).

linhas de fuga através da resistência. “Resistir significa extrair desse homem as forças de uma vida mais afirmativa. [...] a forma-homem aprisionou a vida e, por isso, seria preciso livrar-se do homem para liberar a vida” (DELEUZE, 1988, p. 140). Para Artaud nenhuma revolução será significativa enquanto a anatomia do homem não for refeita. Esta é a conclusão que Artaud chega em sua transmissão radiofônica *Para acabar com o julgamento de Deus* (1948).

[...] agora é preciso emascular o homem. [...] Colocando-o de novo, pela última vez, na mesa de autópsia para refazer a sua anatomia. O homem é enfermo e mal construído. Temos que nos decidir a desnudá-lo para raspar esse animalúculo que o corrói mortalmente, Deus E juntamente com deus os seus órgãos [...] não existe coisa mais inútil que um órgão. Quando tiverem conseguido um corpo sem órgãos. Então o terão libertado de seus automatismos E devolvido sua verdadeira liberdade. Então poderão ensiná-lo a dançar às avessas. Como no delírio dos bailes populares e esse avesso será Seu verdadeiro lugar (ARTAUD, 2019, p. 196).

O *juízo de Deus*, “o sistema do juízo de Deus, o sistema teológico, é precisamente a operação Daquele que faz um organismo, uma organização de órgãos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). O organismo é o juízo de Deus, não é o corpo, é um “estrato sobre o CsO, [...] um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil. Os estratos são liames, pinças” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24). Quando Artaud atinge esse ponto da sua obra, desenvolvendo sua luta contra os órgãos, faz um chamado a uma revolução micropolítica, o limiar radical da potência da crueldade na criação do corpo intensivo: o CsO como esse devir intensivo, devir-revolucionário. É justamente na revolução micropolítica, na revolução corporal de cada pessoa, uma singularidade que comporta o *devir revolucionário*. A esse respeito Levy nos diz que: “Resistir é devir outro, é despertar o outro que existe em nós mesmos, como o impensado que existe no pensamento. Resistir é tornar-se estrangeiro, estranho na própria cultura, é devir-menor, tornar-se nômade, exilado, errante” (LEVY, 2011, p. 137). Nessa direção, podemos afirmar que um corpo esgotado ao constituir uma nova distribuição dos afetos provoca um acontecimento político. E o que dá o tom dessa nova distribuição é a ideia ‘do intolerável’. O intolerável é um efeito da experiência-limite do esgotamento, portanto, um acontecimento político. Alguma coisa se passa de tal maneira que um corpo percebe o que continha de intolerável. É quando o exprimível de uma situação irrompe bruscamente. “A única oportunidade dos homens está no devir revolucionário, o único que pode conjurar a vergonha ou responder ao intolerável” (DELEUZE, 2013, p. 215).

Não existe o cosmos e cada homem é seu próprio mundo sozinho. Cabe-lhe, portanto, a sua iniciação fazendo-se viver, ou seja, criando os braços, as mãos, o pé e a respiração de sua pessoa e inexpugnável vontade. [...] A atividade surrealista era revolucionária com a condição de reinventar tudo sem mais obedecer em nenhum ponto a alguma noção trazida pela ciência, a religião, a medicina, a cosmografia etc. E [há] nesse ponto uma revolução ainda a ser feita com a condição de que o homem não se pense revolucionário somente no plano social, mas que ele acredite que ele deve sê-lo, sobretudo no plano físico, fisiológico, anatômico, funcional, circulatório, respiratório, dinâmico, atômico e elétrico [...] (ARTAUD, 2017, p. 127).

A implicação Deleuze/ Guattari/Artaud carrega o avesso de uma biopolítica⁵. “Não se trata de ultrapassar ou de reverter seja lá o que for, mas de *revirar* [...] percorrer a outra face [...], o fora” (LAPOUJADE *apud* PELBART, 2016, p. 15 – grifo do original). De confronto ao limite, colocamo-nos no fronte do experimento de explorar um lado de fora de uma experiência possível: a experiência-limite como uma “experiência do fora”⁶. “Forças em relação com outras forças”⁷ (DELEUZE, 1988, p. 94).

O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação a coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos e aqui, mais uma vez, em consideração do destino da alteridade em suas modalidades extremas. Mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único) e todo-poderoso. A própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual. (GUATTARI, 2012, p. 123).

Ao possibilitar a “convergência sobre um ‘plano de consistência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 18) damos corpo a uma tentativa de mapear, cartografar as diversas direções que latejam no horizonte vertiginoso do “declínio histórico-filosófico de uma matriz metafísica de negação da vida” (PELBART, 2016, p. 14). A partir de um discurso que vai em direção ao desvencilhamento das clausuras dos corpos, das normalizações e marginalizações das condutas e biopolítica como prática social.

[...] Face a essas convulsões, a melhor atitude consiste em visar ao trabalho de cartografia e de modelização psicológica em uma relação dialética com os interessados, os indivíduos e os grupos concernidos, quer dizer, indo no sentido de uma cogestão da produção de subjetividade, renunciando as atitudes de autoridade, de sugestão [...] (GUATTARI, 2012, p. 22).

Trata-se de um encontro em que o desejo outrora aprisionado no universo da falta e territorializado pela maquinaria capitalística consegue escapar à produção de subjetividade, esta, tornada uma subjetividade sobrevivente. Um corpo sobrevivente. Um *corpo sem órgãos*. Como se os afectos desse ‘outro corpo’ fossem uma flecha que os atravessa. E um dos efeitos é àquele do corpo em entender sua própria condição de existência assubjetiva. Trata-se muito menos de uma tomada de consciência do que a explosão de uma nova sensibilidade. “O CsO é o campo de imanência do desejo, o plano de consistência própria do desejo (ali onde o desejo

⁵ Foucault nos aponta para um terrível emaranhado. Estamos presos na armadilha do saber e do poder. Nossas vidas se encontrariam presas num tipo de areia movediça. A biopolítica, talvez a forma mais hábil de atingir os vivos é um exemplo claro de que estamos sitiados. Nossas vidas estariam sitiadas por um conjunto de dispositivos que pretendem nos governar, nos gerir. Mas o que nos toma de imediato é o seguinte problema: podemos, de certo modo, pensar uma maneira de se escapar desses dispositivos? Deleuze/Guattari/Artaud nos convidam justamente às práticas e fabulações que implodem o conjunto de dispositivos biopolíticos: o Estado e seus estratos. Falamos da constituição de um espaço liso. É nesse espaço que se configuram novas forças. Se Foucault fala de biopolítica, Deleuze/Guattari /Artaud nos incitaria à biopotência.

⁶ Não se trata de uma simples exterioridade, e sim de uma dimensão disforme, onde circulam uma pluralidade de forças, singularidades resistência capazes de provocar rupturas em relações já estabelecidas. “O pensamento do exterior quebra os vínculos entre os signos e as normas, e com isso a ordem dos códigos e condutas” (FOUCAULT, 1984, p. 37-40).

⁷ “O lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irredutível, que não tem mais sequer formas, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre outra ou recebe a ação de outra” (DELEUZE *apud* LEVY, 2011, p. 85). “[...] A experiência do fora é a experiência impessoal, que se abre ao outro, ao desconhecido” (LEVY, 2011, p. 137).

se define como processo de produção, sem referência a qualquer instância exterior, falta que viria torná-lo oco, prazer que viria preenchê-lo)” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 18). O CsO é pura multiplicidade, imanência. O corpo é constituído por uma síntese dessas relações de multiplicidade. Assim se dará a individuação do corpo. Sempre a partir de um conjunto de enunciações coletivas. Um corpo com suas conexões, sem parar. Novas travessias e travessuras. Porque um corpo precisa ser pensado a partir da ideia de que ele comporta uma infinidade de partículas, que são também, outros modos de outros corpos. Qualquer corpo, na sua individualidade é definido por essas relações cinéticas e dinâmicas.

Deleuze/Guattari/Artaud nos falam de conexões intensivas, de borda, de meio, do fora, do dentro. Em ambos, encontraremos uma tentativa de cartografar as diversas direções que latejam nos mais variados platôs. Partindo-se de uma ‘negação da vida’ a partir das forças que agem sobre ela, eles afirmam uma biopotência.

Quando a literatura, a arte em geral ou o pensamento alcançam a experiência do fora, colocam em xeque o presente para pensar novas maneiras de existir. Inventar novas dobras, novos estilos de vida, novos modos de existência são maneiras de resistir ao intolerável do presente. É preciso, portanto, criar novas estratégias de subjetividade, para que se possa escapar do aprisionamento em que o presente nos confina. [...] Abrir o pensamento ou a arte para as forças do fora significa chamar a vida à transformação, colocar em prática estratégias de resistência. Ou, nas palavras de Deleuze e Guattari, fazer do pensamento e da arte verdadeiras máquinas de guerra. (LEVY, 2011, p. 136-137).

É o corpo intensivo enquanto produto de intensidades que se dão na travessia do niilismo. No meio de uma crise, onde “nada mais parece possível [...] o que nós tomamos como produção mórbida, a formação do delírio, é em realidade a tentativa de cura, a reconstrução [...] ao mesmo tempo, se cruzam as transformações em curso” (PELBART, 2016, p. 39). Cada qual carrega em si as pulsões necessárias a superação da sua própria condição. Acontecimentos-resistência a partir da liberação de novas potências do corpo. “O corpo é tão-somente um conjunto de válvulas, represas, comportas, taças ou vasos comunicantes” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 16). A ideia é revirar, torcer. Possibilitar a convergência, a divergência, a disparidade e a ressonância que envolvem um plano de consistência.

O mundo contemporâneo, emaranhado em seus impasses ecológicos, demográficos, urbanos, incapaz de assumir as extraordinárias mutações técnico-científicas que o atingem, de uma forma compatível com os interesses da humanidade, se engajou em uma corrida vertiginosa, seja para o abismo, seja para uma renovação radical. As bússolas econômicas, sociais, políticas, morais, tradicionais se desorientam umas após as outras. Torna-se imperativo refundar os eixos de valores, as finalidades fundamentais das relações humanas e das atividades produtivas (GUATTARI, 2012, p. 106).

Deleuze/Guattari/Artaud como uma espécie de novos cartógrafos de uma vida que ainda estaria por vir. Falamos de um tipo de vidência.

A potência estética de sentir, embora igual em direito as outras – potências de pensar filosoficamente, de conhecer cientificamente, de agir politicamente –, talvez esteja em vias de ocupar uma posição privilegiada no seio dos Agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época (GUATTARI, 2012, p. 116).

O esgotamento como irrupção para atingirmos esse estado de superação da vida. A ativação no esgotamento é uma vibração intensiva, é poder dizer um sim à vida em meio a sua tragicidade. Caminha sempre aos lados da destruição a tarefa da criação, as forças de criação. “Meus territórios estão fora de alcance, e não por serem imaginários; ao contrário, porque eu os estou traçando” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 79).

Referências

ARTAUD, A. Quem, no seio... In: GUINSBURG, J.; TELES, S. F.; MERCADO NETO, A. *Linguagem e vida*. Trad. J Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 213-217.

ARTAUD, A. *A perda de si*: cartas de Antonin Artaud. Trad. Ana Kiffer e Mariana Patrício Fernandes. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

ARTAUD, A. Para acabar com o julgamento de Deus. In: WILLER, C. (Org.); (notas). *Escritos de Antonin Artaud*. Trad. Claudio Willer. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2019. p. 174-197.

DELEUZE, G. *Foucault*. Trad. C. Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G. *Sobre o teatro*: um manifesto de menos; o esgotado. Trad. Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G. Controle e devir. In: DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 213-222.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio G. Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3. Trad. Aurélio G. Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

FOUCAULT, M. Prefácio a transgressão. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e escritos III – estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 28-59.

FOUCAULT, M. *L’usage des plaisirs*: histoire de la sexualité 2. Paris: Éditions Gallimard, 1984.

GUATTARI, F. *Caosmose*: um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

LEVY, T. S. *A experiência do fora*: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PELBART, P. P. *O avesso do niilismo*: cartografias do esgotamento. 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2016.

SABOT, P. La littérature aux confins du savoir: sur quelques “dits & écrits” de Michel Foucault. In: MOREAU, P.-F. (ed.). *Lectures de Michel Foucault: sur les “dits & écrits”*, vol. 3. Lyon: Open Edition Books, 2003, p. 17-33.

Sobre os autores

Alex Fabiano Jardim. Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Filosofia, do Mestrado Profissional em Filosofia e do Mestrado em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros, MG.

E-mail: alex.jardim38@hotmail.com.

Michelle Martins de Almeida. Acadêmica do curso de graduação em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e membro integrante do Laboratório de Filosofia, Ciências Humanas e Outros Sistemas de Pensamento da Universidade Estadual de Montes Claros.

E-mail: michelle.mmartinss@yahoo.com.br.

O DEVIR-ROUPA-SUJEITO COMO CONCEITO E A COSTURA DE NARRATIVAS QUE NOS LEVA A ESSA CRIAÇÃO

EL DEVENIR-ROPA-SUJETO COMO CONCEPTO Y LA COSTURA DE NARRATIVAS QUE NOS LLEVAN A ESTA CREACIÓN

Cristiane Maria Medeiros Laia¹

Resumo: Nesse artigo buscamos construir uma narrativa, a partir de um apanhado bibliográfico, teórico e conceitual, para sustentar a criação do conceito devir-roupa-sujeito. A ideia é que esse conceito possa ser aplicado em pesquisas futuras para pensar o que emerge do encontro de roupas, sujeitos e existências no trânsito social, assim como de que formas realidades são reconfiguradas tanto no campo individual quanto coletivo, a partir disso. Propomos no desenvolvimento desse pensamento, uma costura de perspectivas ocidentais e ameríndias. Para tanto, nos apoiamos no conceito de devir, desenvolvido por Gilles Deleuze; e nos inspiramos na relação que os povos ameríndios estabelecem com a roupa, a partir do que o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro nos oferece, com a sua teoria do Perspectivismo Ameríndio.

Palavras-chave: Devir; roupa-sujeito; alianças transespecíficas.

Resumen: En este artículo, buscamos construir una narrativa, a partir de una condensación bibliográfica, teórica y conceptual, que apoye la creación del concepto de devenir-ropa-sujeto. La idea es que este concepto se pueda aplicar en futuras investigaciones para pensar qué surge del encuentro de ropa, sujetos y existencias en el tráfico social, así como cómo se reconfiguran las realidades tanto en el ámbito individual como colectivo, a partir de este. En el desarrollo de este pensamiento, proponemos un “coser” de perspectivas occidentales y amerindias. Por tanto, nos apoyamos en el concepto de devenir, desarrollado por Gilles Deleuze; y nos inspira la relación que los pueblos amerindios establecen con la indumentaria, a partir de lo que nos ofrece el antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, con su teoría del Perspectivismo Amerindio.

Palabras clave: Devenir; ropa-sujeto; alianzas trans-específicas.

Introdução

Em “O que é a filosofia?” (2013), a ideia da construção de conceitos, ou a máquina conceitual de Gilles Deleuze e Félix Guattari, aponta para a produção de conhecimento de modo relacional. Nesse livro eles reiteram que não só a filosofia, mas a ciência e a arte também pensam, só que diferentemente da primeira, as outras duas produzem o que chama de perceptos e afetos, um outro modo de pensar o mundo, “modos do pensar que as distinguem enquanto ações humanas diante do caos (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 81). Portanto, como repetem reiteradamente, só há pensamento se há criação. “As ciências, as artes e a filosofia são igualmente criadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 2013, p. 13), sem nenhuma proeminência entre elas. Porém a filosofia trabalha com conceitos, que ele chama de pontes-móveis, que se elevam ou voltam à posição de acordo com a necessidade. Os conceitos, para eles, são criações temporárias justamente porque nunca se igualam nem com as imagens que representam e nem com os outros conceitos, em uma operação de diferença irreduzível.

O caminho para a construção de um conceito, de acordo com os filósofos, é traçar um polo distintivo sobre o caos, um corte no caos, no plano da imanência, fazendo arranjos, se

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

avizinando, mas nunca coincidindo com outros conceitos. Por isso conceito é criação e é um tipo de criação que nunca cessa, mas se sucede: um conceito não anula o seu anterior, mas soma-se a ele, a partir dele, não em linha temporal, mas numa lógica de acumulação, de avizinhamiento via pontes-móveis.

Nesse artigo mobilizamos o nosso olhar para pensar a roupa a partir da sua potência de agenciamento, individual e coletivo, no campo do sujeito, das suas interações e como elemento da estrutura de construção subjetiva. Para isso e, considerando que as roupas, os sujeitos e suas relações não são fixos, assim como o nosso interesse nesse acoplado também é dinâmico, propomos a construção do conceito devir-roupa-sujeito, porque pensamos ser um instrumento importante para auxiliar-nos nessa análise. A proposta se ergue, então, a partir de um apanhado bibliográfico que nos auxiliará no desenvolvimento da ideia de que as roupas, mais do que a função de vestimenta e, assim como outros entes do trânsito social, humanos ou não, são capazes de promover reconfigurações na realidade, por meio de sua interação não só com o sujeito que as vestem, mas com toda a configuração social onde esse sujeito se desenvolve enquanto individualidade e coletividade.

A ideia é que essa engrenagem conceitual possa nos servir, posteriormente, em outras pesquisas, como um instrumento para pensar a heterogeneidade de formações, de movimentos e devires que se configuram em realidades diferentes. Assim como a homogeneidade desses movimentos em determinados circuitos e os consequentes processos de subjetivação, de individuação e de construções de possíveis que se desenrolam a partir e em concomitância com isso.

Desenvolvimento

Em Mil Platôs (2011), Gilles Deleuze e Felix Guattari nos impelem a pensar o sistema relacional entre pessoas, ideias e coisas, a partir das diferenças que eles, recorrentemente, chamam de multiplicidades. Não se trata aqui de tomar a diferença como elemento segregador, mas como elemento diferenciante, que constitui complexidades que conversam entre si, em um sistema em constante formação, em um tipo de comunicação pela diferença.

Para nos ajudar a pensar esse sistema, Guattari (1993) propõe uma expansão do conceito de subjetividade, tirando-a da ideia do marxismo clássico que a considerava um elemento da superestrutura ideológica. Ele considera que ela não se faz somente pelos meios clássicos que se acreditava antes (em uma determinada leitura de Freud, por exemplo, podia-se dizer que o eixo de formação do sujeito era unicamente as figuras do pai e da mãe), mas se constrói continuamente, tendo como base todas as coisas e relações que permeiam a transpassam a existência humana no dia a dia: desde os acontecimentos mais significativos da vida de um sujeito, até os mais corriqueiros e ordinários. Ele tira, assim, a subjetividade do território do individual e fechado em si, entendendo que todas as referências de mundo juntas vão produzindo inconsciente o tempo inteiro, o que faz com que sejamos vários, múltiplos e plurais em nossa singularidade, a depender do tempo e das configurações que se colocam. Ou seja, ele produz uma perspectiva relacional de subjetividade, em contraposição a um conceito de sujeito como algo estático e pré-definido. E sublinha que, dessa maneira, “a categoria ‘produção de subjetividade’ substitui (...) a oposição entre o sujeito e o objeto” (GUATTARI, 1996, p. 31), concluindo que subjetividade é “o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva” (GUATTARI, 2006, p. 19).

Assim, podemos dizer que subjetividades são forjadas, ao mesmo tempo em que conexões são construídas em formatos rizomáticos, em relações que se estabelecem entre sujeitos, coisas, contextos e suas alteridades. São estes processos que promovem o que Deleuze e Guattari

(2010) chamam de disjunções inclusivas, ou devires, a partir dos “agenciamentos coletivos de enunciação”. Quando usam esse termo, eles se referem às construções baseadas em desejos coletivos e de onde esses desejos também emergem, agenciamentos de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos.

O indivíduo (...) só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos. Pois seu campo de experiência oscila entre sua projeção em formas de comportamento e de pensamento preconcebidas (por conseguinte, sociais) e sua exibição num plano de imanência onde seu devir não se separa mais das linhas de fuga ou transversais que ele traça em meio às “coisas”, liberando seu poder de afecção e justamente com isso voltando à posse de sua potência de sentir e pensar (ZOURABICHVILI, 2004, p. 9).

Ou seja, quando as diferenças, particularidades e desejos convergem em uma coletividade, ela mesma coletivizante, emergem devires, que dizem das experiências e dos modos de existir que são construídos. Dessa forma, a confluência de sujeitos, objetos, contextos, tempos e espaços diferentes, constroem modos de existir diferentes, porque transitam em experiências e devires também diferentes.

Eduardo Viveiros de Castro (2004) se debruça em uma leitura de Deleuze e Guattari orientada pela antropologia. É com essa leitura que ele parte para a teorização das suas vivências etnográficas na Amazônia, durante toda uma vida como antropólogo. A partir dessas reflexões, ele nos oferece o que chamou de Perspectivismo Ameríndio, uma teoria antropológica relacional, que propõe um deslocamento da epistemologia para a ontologia, ou seja, do modo como acessamos o conhecimento e o recortamos do mundo para pensarmos, de fato, o próprio modo de existência deste mundo (e das suas coisas e pessoas humanas e não humanas) que acessamos.

Para nossa reflexão, aqui, importa saber que Viveiros de Castro (2004) nos apresenta um mundo no qual são reconhecidos modos de existência que vão além da humanidade, como a conhecemos no mundo ocidental, partindo de uma ontologia horizontal, ao considerar humanos e não humanos como pares. É nesta perspectiva que um animal, um objeto ou qualquer ente presente num devir social tem a possibilidade de agenciar reconfigurações constantes neste contexto. Isso só é possível, no entanto, pela possibilidade de se estabelecer alianças transespecíficas entre esses entes, humanos ou não.

Alianças transespecíficas são alianças que são firmadas entre espécies diferentes. São antinaturais, não almejam a procriação, nem a redução das diferenças à uma igualdade. E são potentes justamente por isso: elas possibilitam aproximar diferenças que, mesmo próximas, não se reduzem, mas conversam entre si a partir de seu reconhecimento e do entendimento da impossibilidade de redução ao igual. O conceito, segundo o próprio Viveiros de Castro, é bem próximo da ideia de devir, já que no estabelecimento de alianças transespecíficas, um ente não se sobrepõe ao outro, uma perspectiva não é privilegiada em detrimento da outra, um ser não se torna o outro, mas forma-se algo nesse encontro disjuntivo, que parte das diferenças.

A síntese disjuntiva ou devir é “o operador principal da filosofia de Deleuze”, na medida em que é o movimento da diferença como tal — o movimento centrífugo pelo qual a diferença escapa ao poderoso atrator circular da contradição e sublação dialéticas. Diferença positiva antes que opositiva, indiscernibilidade de heterogêneos antes que conciliação de contrários, a síntese disjuntiva faz da disjunção “a natureza mesma da relação”, e da relação um movimento de “implicação recíproca assimétrica” entre os termos ou

perspectivas ligados pela síntese, a qual não se resolve nem em equivalência nem em identidade superior. (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p. 99-100)

As alianças transespecíficas só são possíveis, passíveis de existência, no entanto, porque não há nessa lógica, a dessubjetivação das coisas - processo que marcou profundamente o desenvolvimento da ciência epistemológica, que separa com clareza radical sujeitos de objetos, preparando a Modernidade, e que tornou possível ao mundo social a criação de uma estrutura de produção e de consumo a partir da Revolução Industrial e seus desdobramentos.

Assim, a relação dos povos originários com o mundo parte da ideia de que a condição de existência, ou a alma (em uma analogia a um conceito ocidental) é única para todos os seres. Ou seja, como ponto de partida, todos os entes da floresta, humanos ou não, tem um ângulo em comum em torno do qual se fazem corpos diferentes. Nessa perspectiva, que chamamos Multinaturalista, o corpo é o sítio da perspectiva diferenciante, ele é o ponto de vista. E pontos de vista diferentes criam mundos diferentes. O que se difere radicalmente da perspectiva Multiculturalista Ocidental, sobretudo por essa última considerar existir um único mundo e seres com perspectivas, formas diferentes de olhar e se apropriarem dele. Aqui, não são as formas de ver o mundo que são diferentes para seres diferentes, mas os próprios mundos que não são os mesmos para cada um deles. O que se explica pelo fato de que, enquanto, “o sítio da diferença de perspectiva para os europeus é a alma (...), para os índios, é o corpo.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 241). Logo, corpos parecidos criarão mundos parecidos, à medida em que, convivendo socialmente entre seus iguais, os códigos, assim como a perspectiva a partir da qual existem, é compartilhada. Corpos diferentes criam mundos diferentes.

No Perspectivismo Ameríndio, portanto, o que está por fora, a aparência que os não humanos ostentam, seria um invólucro, um acessório, uma roupa que esconde a humanidade (alma) deles, que não é visível para nós, porque somos humanos de outra espécie. Mas que é visível para um igual, para os seres que compartilham dessa mesma humanidade e que, dessa maneira, habitam o mesmo ponto de vista e o mesmo mundo. Além deles, apenas o xamã ou pajé, que é o tradutor, aquele que acessa o outro mundo, é capaz de ver essa humanidade.

O xamanismo aparece então como um tipo de epistemologia relacional. Diferentemente da ontologia epistemológica proposta pela ciência ocidental, esse é um modo de agir que implica um modo de conhecer absolutamente oposto ao objetivismo ocidental. Se na epistemologia científica, conhecer é dessubjetivar, tirar a agência do sujeito que há nos objetos, no xamanismo ameríndio é o contrário: conhecer é conferir agência, se relacionar, produzir em rede. Ou seja, conhecer é devir.

Nem metáfora, nem metamorfose, um devir é um movimento que desterritorializa ambos os termos da relação que ele estabelece, extraindo-os das relações que os definiam anteriormente para associá-los através de uma nova “conexão parcial”. O verbo devir, neste sentido, não designa uma operação predicativa ou uma ação transitiva: estar implicado em um devir-onça não é a mesma coisa que virar uma onça. É o devir ele próprio que é felino, não seu “objeto”. Pois tão logo o homem se torna um jaguar, o jaguar não está mais lá (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p. 116).

Nesse contexto Viveiros de Castro (2004, p. 228) considera, que “a noção de ‘roupa’ é, com efeito, uma das expressões privilegiadas”, já que se estende para além das vestimentas como acessórios ou elementos utilitários usados para cobrir os corpos. Elas “são objetos, mas apontam necessariamente para um sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não-material” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 233). Assim, o corpo não é necessariamente uma roupa, mas uma roupa é um corpo, ou a precipitação de um.

Considerando que “todos os corpos, o humano, inclusive, são concebidos como vestimentas ou envoltórios (...), a forma humana é como um corpo dentro do corpo, o corpo no primordial – a ‘alma’ do corpo” (Viveiros de Castro, 2004, p. 247). Nesse sentido, mais do que utilitários, a roupa aqui, em um sentido amplo, é instrumento, elemento diferenciante, precipitador de perspectivas, de outros possíveis. Assim, Viveiros de Castro afirma que a vestimenta diz de modos de viver e precipita pontos de vista diferentes.

Essa capacidade de agenciamento das roupas, assim como de outros objetos, no entanto, não é exclusividade no contexto ameríndio, muito embora o Ocidente tenha passado pelo processo de dessubjetivação das coisas, no momento anterior à Revolução Industrial. Ainda que esse processo tenha tirado a ideia de que objetos são entes com capacidade de reconfigurações sociais, fazendo com que a relação entre humanos e não humanos se estabeleça de forma vertical, esse pensamento permaneceu permeando algumas nuances da relação dos sujeitos com os objetos. A maneira como nos relacionamos com nossos animais de estimação é um exemplo disso, assim como a presença do celular e dos meios tecnológicos, de forma geral, também dizem desses objetos como entes com capacidade de agenciamento. No que toca às roupas, em “A Moda e seu papel social” (2006) Diana Crane nos fala que “entrevistas realizadas por psicólogos da área social sugerem que as pessoas atribuem a suas roupas ‘preferidas’ a capacidade de influenciar suas formas de se expressar e de interagir com outras.” (CRANE, 2006, p. 22 *apud* KAISER *et al.*, 1993).

Por isso nos parece possível adotar o pensamento ameríndio para pensar a relação ocidental com as roupas, sugerindo que elas são como acoplados que precipitam outras perspectivas, modos de existir singulares, no devir com o corpo, “sítio da perspectiva diferenciante” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 247). E concluir o que podemos entender, nessa construção conceitual, como o devir-roupa-sujeito.

Nada mais distante, penso, do que os índios têm em mente ao falarem dos corpos como “roupas”. Trata-se menos de o corpo ser uma roupa que de uma roupa ser um corpo. (...) Vestir uma roupa-máscara é menos ocultar uma essência humana sob uma aparência animal que ativar os poderes de um corpo outro. (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 248)

O devir-roupa-sujeito seria então o que precipita desse encontro da roupa com quem a veste, desse processo de interação, de aliança que se estabelece entre esses dois entes no trânsito com o mundo e sua coletividade. Os pontos de vista que emergem enquanto possibilidades a partir disso, é a terceira coisa que se faz. É importante, no entanto, pontuar aqui que essa terceira coisa não seria como frutos que nascem de uma árvore, já que no devir não há frutos, ele é a própria árvore e o fruto, para usar uma metáfora, já que “à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24 *apud* DELEUZE; PARNET, 1997, p. 8).

As roupas e quem as veste, assim, se modificam nesse encontro, tornam-se outros, ao mesmo tempo em que não deixam de ser roupas e sujeitos, mas expandem-se enquanto agenciamentos, que são “precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Considerações finais

Segundo Deleuze e Guattari, os conceitos são criações abstratas, que entendemos como os instrumentos que podemos aplicar para auxiliar-nos a pensar certo recorte do mundo, a partir de determinada perspectiva de nosso interesse. Esses recortes de mundo, assim como os

processos de subjetivação, os sujeitos, as coletividades e, por consequência, o próprio mundo, são temporários e modificáveis no encontro de entes e nos devires que emergem disso. Dessa forma, os conceitos também não são fixos e não se fixam em determinados elementos.

O que desenvolvemos aqui, por meio do alinhar de conceitos da filosofia ocidental e da perspectiva de viver e entender o mundo dos povos ameríndios, foi a construção do conceito de devir-roupa-sujeito, uma ponte-móvel que nos permitirá olhar para recortes da relação ocidental com as roupas, considerando que esse conjunto é capaz de agenciamentos e reconfigurações no âmbito individual do sujeito, e também no coletivo.

Consideramos possível e pertinente essa proposta, essa aproximação de pontos de vista, de mundos referenciais diferentes, por dois motivos. O primeiro deles, o próprio Viveiros de Castro (2004, 2007) desenvolve, ao considerar a ideia de devir muito próxima da ideia de alianças transespecíficas. O segundo motivo está no fato de nós, ocidentais, já atribuímos certa capacidade de agenciamento às roupas quando, por exemplo, dizemos de sua influência nas nossas formas de expressão e interação, para além do visual e do individual.

Além disso, retomando Guattari (1996, p. 31), para quem “a categoria ‘produção de subjetividade’ substitui (...) a oposição entre o sujeito e objeto”, a afirmativa de Viveiros de Castro de que “o corpo, sendo o lugar da perspectiva diferenciante, deve ser maximamente diferenciado para exprimi-la completamente” (2004, p. 246), ganha sentido nessa abordagem e sinaliza para uma reflexão da (confluência) roupa-sujeito como devir.

Por fim, considerando que o devir “é o processo do desejo, o desejo é a produção do real, o devir e a multiplicidade são uma coisa só, o devir é um rizoma, e o rizoma é o processo de produção do inconsciente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2007, p. 117), a ideia de que o acoplado roupa-sujeito e seus devires precipitam também no ocidente, modos de vida e formas de existir, se fortalece. Logo, é possível pensar no uso do conceito devir-roupa-sujeito como instrumento para cartografar formações que se desalinham da lógica hegemônica de modelos de vida, de modos de existir e se apropriar do mundo, e apontam para a emersão de lugares, brechas de resistência e a expansão de existências nesses tempos.

Referências

CRANE, Diana. *A moda e seu papel social: classe, gênero e identidade das roupas*. Tradução Cristiana Coimbra. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

GUATTARI, Felix. Guattari, o paradigma estético. [entrevista concedida a Fernando Urribarri]. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 29-34, 1996.

GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2006. 4. reimp.

KAISER, Susan B. *et al.* Favorite Clothes and Gendered Subjectivities: Multiple Readings. *Symbolic Interaction*, n. 15, 1993, p. 27-50.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. In: DANOWSKI, D., PEREIRA, L. C. (Org.). Revista “O que nos faz pensar”, n. 18, p. 225-254. Rio de Janeiro, RJ: Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Filiação intensiva e aliança demoníaca. *Revista “Novos Estudos Cebrap”*, n. 77, p. 91-126. São Paulo, SP: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, 2007.

ZOURABICHVILI, François. *O Vocabulário de Deleuze*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro, 2004.

Sobre a autora

Cristiane Maria Medeiros Laia é graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística (Universidade Federal de Juiz de Fora), tem Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e é Doutorando em Artes, Cultura e Linguagens (Universidade Federal de Juiz de Fora). É pesquisadora da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de educação artística para crianças e adolescentes, e criação e produção de peças de roupas autorais na Cris Maria Atelier de Criação. Com pesquisa nos seguintes temas: periferias urbanas, moda das margens, moda autoral, práticas de vestir emancipadoras, processos de subjetivação.
E-mail: crismlaia@yahoo.com.br.

DANÇAR COMO POLÍTICA DE EXISTÊNCIA¹

DANCING AS A POLICY OF EXISTENCE

Nayara Lima Longo²

Resumo: Este trabalho pretende criar um campo de questões que ajudem a problematizar as interfaces entre processos de invenção de modos de existência e algumas práticas em dança. Entende-se que o corpo em dança pode funcionar como dispositivo catalisador de políticas de invenção de modos de vida outros. De modo que o dançar é tomado como prática aberta a uma multiplicidade de conjugações e derivações possíveis, onde o que interessa é a inauguração de relações outras para consigo e para com mundos.

Palavras-chave: Dança; corpo; política.

Abstract: This work intends to create a field of questions that help to problematize the interfaces between processes of invention of existence modes and some practices in dance. It is understood that the dancing body can act as a catalyst device for policies to invent other ways of life. It's considered that dancing is taken as a practice open to a multiplicity of possible conjugations and derivations, where what matters is the inauguration of other relationships with oneself and with worlds.

Keywords: Dance; body; policy.

Mas por que não podemos fazer da nossa vida uma obra de arte? Acordar pelas manhãs abertas desaprendendo princípios a fim de, quiçá, apalpar as intimidades do mundo.

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado
Palavras que me aceitam como sou- eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu preciso renovar o homem usando borboletas.
(Barros, 2009)

Penso que o alinhavo das indagações que atravessam este trabalho seja sobre modos de criação e sustentação de territórios corporais sensíveis que deem conta de produzir-se em agenciamento com as singularidades éticas e políticas disparadas em cada acontecimento. Ou, talvez, em outras palavras, trata-se da abertura de lapsos de ressonâncias, fragmentos de passagens que permitam tomar o corpo em seu lócus sensível a fim de angariar ferramentas na constituição de corpos atentos a si, ética, sensível e politicamente. Trata-se da possibilidade de acolher e dar passagem a um plano disruptivo da experiência de si para com o corpo próprio,

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código 001.

² Universidade Federal da Bahia, BA, Brasil.

dimensão esta geralmente ofuscada pelos planos de representação e esquematização de gestos cotidianos, bem como para os sentidos a eles já atribuídos como que de antemão.

Que acontecimentos podem ser agenciados a cada vez a partir desta dimensão sensível da experiência de si? Como delinear territórios corporais que possam funcionar como causa ativa na afirmação das alegrias e potências da existência? Como cultivar uma região outra de afetação, de modo a dar consistência gestual a uma pluralidade de multiplicidades intensivas que excedem formas visíveis? Corpo atualizando-se a cada vez, em um sempre excesso em relação ao que o produz e produziu, descascando, rompendo em contínuos partos de si.

Nos rastros da bailarina, educadora e coreógrafa brasileira Angel Vianna (Miller 2007; Ramos 2007; Longo, 2015), procurar-se-á aqui tratar o gesto do dançar não como conjunto de virtuosos e técnicas exclusivas de corpos bailarinos especialistas, mas sim, como potência comum de todos os corpos em seus movimentos de singularização. Utilizar-se-á como intercessor na composição da escrita fragmentos de um diário de bordo³ construído durante algumas experimentações em dança, principalmente a partir de práticas vividas junto a Faculdade de Dança Angel Vianna, durante realização de curso de especialização em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais.

Interessam, pois, práticas, modos de tecimento na relação de si para consigo, que estejam operando na produção da vida como potência de passagens soberanas e afirmativas. Modos de fazer que possam disparar movimentos de intensificação e criação de si por si mesma. Tenta-se saltar no vazio da linguagem, de modo a dar passagem ao indizível, forças que se atravessam em contínuo movimento de escape, fazendo saltitar acontecimentos- corpo, mínimos gestos, silêncios. Como forjar artesanias da existência que, como pólen, atraíam a passagem em nós de seres saltitantes e coloridos? Mais do que respostas definitivas, este trabalho pretende se construir como um conjunto de problematizações inconclusas e contingentes.

...

Escrita da habitação de paradoxos. Palavras como operadoras de sensações e disparadoras de fluxos de corpos e pensamentos. Ferramentas que dizem de frequências possíveis, só validadas a cada vez na singularidade de cada experiência.

Alongar braços, cabeça, respiração que muda, olho que gira, chia, baque acelerado no coração, pernas, músculos das pernas, parte anterior, rigidez amolecida do pescoço. Escreve-se, dança-se ao léu, acaso que brota de corpos e meios. Fabricar corpo é construção diária, atenta. É perceber e perceber-se sempre, a cada vez de um jeito novo. Como dar e ser passagem? Entregar, ceder, escutar, apalpar, tocar. Abrir um corpo pulsante, vibrátil, criar circuitos de conexões sanguíneas, hormonais, ósseas, plasmáticas, espaciais, políticas, sociais, cósmicas. Membrana que toca a superfície do mundo, porosa e repelente, aderir, compor, repelir, afastar. Um sempre suspenso e renovado estranhamento de si para consigo, para com as palavras e coisas do mundo (Diário de bordo, 2015/2021)

³ Ferramenta do âmbito da análise institucional, que permite acompanhar os processos do pesquisar, evidenciando o “fora texto”. Nas palavras de Lourau (1993, p. 37) o fora texto pode ser tomado como “escrita quase obscena, violadora da neutralidade”. O que se tenta evidenciar é o quanto esta neutralidade é impossível, uma vez que, de um modo ou de outro, sempre se está imersa naquilo do que se fala. Para indicar os trechos do diário de bordo utilizaremos neste artigo outra fonte de escrita.

Consciência do corpo e dança

José Gil (2004, p. 1) ao inquirir como o trabalho sobre o corpo influencia o espírito, afirma não ser o humano uma unidade psicofísica, em que o elemento físico se ligaria harmoniosamente ao somático para assim constituírem um ser uno. De acordo com ele, o ser seria um ser do inconsciente e da consciência, sendo esta – a consciência- considerada como elemento paradoxal: sempre em estado de estreita imbricação com o corpo, ela atravessaria situações de maior intimidade, mistura, osmose com o corpo; mas também estados de ruptura, afastamento e abandono do corpo⁴. Assim, ao conceituar a noção de consciência do corpo, o filósofo português (Gil, 2004) propõe que esta seja considerada como o avesso de certa intencionalidade tradicionalmente associada a noção de consciência.

Consciência do corpo então como uma espécie de impregnação da consciência pelo corpo. Tome-se a este respeito a experiência de certos estados em dança, experiência bailarina, em que torna-se possível sentir a energia fluindo através dos membros enquanto se percebe os movimentos da consciência acompanhando-os. É como se a consciência funcionasse como um meio ou uma atmosfera suscetível de ser envolvida, invadida, capturada, tomada, por texturas finíssimas que a obscurecem e que vem dos movimentos do corpo (Gil, 2004). Consciência que caminha pelo interior do corpo, construindo mapas deste espaço interno, como que em uma espécie de topografia de trajetos e lugares de energia (Gil, 2005, p. 100).

A consciência pode viajar no interior do corpo. É um fato análogo ao de dirigir o olhar, no mundo exterior. Há também uma consciência análoga à visão periférica, que é a consciência de corpo inteiro, mantendo-se de olhos abertos (Steve Paxton *apud* Gil, 2005, p. 99).

A noção de impregnação da consciência pelo corpo acaba por desmontar a concepção cartesiana que toma corpo e consciência como duas substâncias ou elementos opostos, caracterizada por um corpo situado no espaço e uma consciência incorpórea (Gil, 2004). Invertendo tal proposição, ter-se-ia corpo e consciência como expressões de uma outra instância, em uma espécie de ontologia (Gil, 2004). Ao discorrer sobre o dançar Gil (2004) coloca que:

a impregnação do pensamento pelos movimentos do corpo opera num espaço virtual em que se actualizam ao mesmo tempo os movimentos corporais e os movimentos do pensamento. (...) [quando] a consciência se deixa invadir pelos movimentos do corpo, os dois elementos convergem, transformando-se, para o espaço único em que a osmose se produzirá: é no mesmo processo de actualização do movimento virtual em movimento do corpo no espaço e em movimento no pensamento, que ocorre a impregnação da consciência pelo corpo. É assim que não só a consciência devém corpo de consciência- em que os movimentos da consciência sabem de seu espaço tão imediatamente como o corpo sabe de seus gestos (practognósias) – mas o próprio corpo se torna consciência, capaz de captar os mais ínfimos, invisíveis e inconscientes movimentos dos outros corpos. Movimentos das forças e de pequenas percepções.

Fazer passar a consciência do corpo para o primeiro plano da consciência refere-se, pois, a uma mudança de escala, em que se dá pregnância ao que constitui uma espécie de regime subjacente a todo estado de consciência (Gil, 2004). Os movimentos corporais estão sempre presentes, mesmo

⁴ Ainda que mesmo nestes casos um fio residual, muitas vezes inconsciente, faz com que ainda a consciência se reconheça como pertencente àquele corpo e não a outro (Gil, 2004).

na consciência intencional ou habitual, ainda que ofuscados pela predominância de certa reflexionalidade e intencionalidade. Assim que “não há consciência sem que os movimentos corporais intervenham nos movimentos da consciência”; não há consciência sem consciência do corpo (Gil, 2004). O coreógrafo americano Steve Paxton (*apud* Gil, 2004) afirma que a consciência (intencional) que se tem dos movimentos corporais está cheia de buracos (gaps), uma vez que estes movimentos são demasiadamente rápidos para que a consciência clara os capte, ainda que para a consciência que a consciência tem de si, não haja buracos, mas sim uma continuidade sem interrupção, espécie de corrente de consciência sempre (ou quase sempre) preenchida por percepções, imagens, sensações, impressões, pensamentos e afins. Uma mudança de escala nesta corrente, entretanto, revelaria uma descontinuidade lacunar, espécie de duração esburacada. A consciência intencional é tomada, portanto, como intervalar sendo que em seus intervalos sucedem-se movimentos do corpo tão ligeiros que passam despercebidos (Gil, 2004).

Direcionar gentilmente a atenção ao modo como se está deitada, ao modo como se está de pé, são práticas corporais que mesmo em sua imobilidade e simplicidade aparentes, dizem de atravessamentos de forças fervilhantes, corpos que nunca param de devir formas e intensidades de si próprios e de mundos. Pequenas e quase imperceptíveis danças. Deduz-se daí a importância de políticas de existência que considerem estas dimensões da experiência de si, incorporando modos de acesso e expressão destas fagulhas corporais. Trata-se de aliar-se a dispositivos em dança que permitam dar espaço, passagem e expressão as pequenas percepções, acolhendo neste movimento a consciência como lugar de recepção de forças do mundo graças ao corpo (Gil, 2004).

...

Celebrar as horas em que o corpo se entrega ao chão, aliviando as forças da gravidade. Tempos em que o corpo se percebe, e percebe que pode inventar. Inventar gestos, caminhos no ar. Parar e sentir fluxos e pulsações. Conexão com células, sangue, ossos, tecidos, pele, espaço, vibrações do espaço. (Diário de bordo, 2015/2021).

Criação de modos de existência

Remansos de si ativando ventanias internas, que desdobram e multiplicam ventanias de mundo. Experiência em que cada gesto dançado abre no corpo a dimensão do infinito (Gil, 2004, p. 51). A ruptura não se faz no sentido de uma descoberta de si, nem de um enquadramento na representação de certas imagens corporais, mas na exploração de vazios, gaguejos, intervalos de si para consigo. Um fazer afetando outro, fundando um corpo que é causa ativa de si mesmo, rede de feixes porosos e interligados entre si e com o mundo. Simultaneamente articulam-se superfície e profundidade, expressando movimentos que exigem a atenção a um dentro que se desdobra em direção a um Fora⁵, que se desdobra em direção a um dentro.

A noção de Dobra, trazida por Deleuze (1988), talvez auxilie nesta problematização, na medida em que permite pensar o dentro como um interior do exterior. A partir desta noção abre-se um campo de relação de si para consigo mesma imediatamente coextensivo a um fora, plano das multiplicidades, da pluralidade de forças que constituem relações no mundo. O dentro é tomado como um duplo do lado de fora, duplo que simultaneamente se desdobra para fora, em um movimento incessante. Como coloca Deleuze (1988, p. 105):

⁵ “(...) apenas se estivermos abertos ao Fora e as entre-forças que o constituem, estaremos disponíveis para um a mais de força, isto é para uma nova qualidade da força” (Pelbart, 1989, p. 122).

(...) não é o desdobramento do Um, é uma reduplicação do Outro. Não é uma reprodução do Mesmo, é uma repetição do Diferente. Não é a emanção de um EU, é a instauração da imanência de um sempre-outro ou de um Não-eu.

De maneira que embora uma relação consigo mesma seja atravessada por estratégias de captura imersas em dispositivos de poder hegemônicos, ela nunca é totalmente redutível a estes. Afirmar certa extemporaneidade, frente a experiência de um tempo compulsoriamente comprimido e acelerado pelas bolhas de produção e consumo neoliberais, em que a experiência do corpo é capitalizada em sua funcionalidade, engolindo neste movimento, múltiplos mundos ainda por nascer. O conceito de dobra permite o acesso a uma potência subversiva imanente na relação de si para consigo, na medida em que consiste na possibilidade de uma força afetar a si mesma ao mesmo tempo em que é afetada por outras forças. A vida pode sempre escapar, engendrando linhas de criação e afirmação de si e de mundos. Trata-se de convocar aqui, portanto, a urgência da necessidade de criação de modos de existência outros.

...

Desaprender a engolir as asperezas. Desaprender a sufocar o movimento do coração. Matar aqueles olhos chatos que te olham. Desaprender a performance do existir. Desaprender. Se ralar na aspereza crua e doce de ser um corpo em transição. Escutar o barulhinho dos próprios silêncios. Escutar o silêncio do/no mundo. Desaprender a julgar. Ouvir o outro, o mais chato, com uma inocência ativa, seletiva. Cada movimento tenso de si. Um pescoço que enverga. Uma mão que não abaixa. Uma corrente do coração saltando em direção as falanges da mão sorrateiramente alinhavando sentidos, segurando o tempo em memórias de antanhos. A cada vez a suavidade incisiva do toque das almofadinhas dos dedos conhecendo, inventando percursos outros no já vivido. Construção de conexões, elos, elãs, que não são da ordem da vontade, mas sim da ordem do acontecimento, verticalidade da coluna vertebral, solidez porosa e sustentada de fêmures, tíbias, raios e ulnas. O bambu, objeto externo, que te lembra de ti, dureza e aconchego vertical, vertebral mobilidade. A bolinha de tênis que rolando pelo corpo desenrola, descola fluidos e intensidades ali grudadas talvez há eternidades. A cada rolar desalinhavos, fluxos de si liberados ativamente, abertura a lugares desconhecidos e novos na experiência. São cavalgares nômades o que se tece. O inusitado da experiência presente. Momentos que dedilham experientes o que não se sabe de si, o que não se sabe do entorno, o que não se sabe do tempo. Em cada pedacinho-partícula, a unidade se faz pela multiplicidade, espalhamento intensivo de ressonâncias dispaes, ímpares. Dissolução que não é um perder-se. Ou que talvez, sim, se trate de um perder-se ativo, sustentado em um si mesmo que corajosa, artesanal e delicadamente dilui as resistências, padecendo a experiência do instante.

Não se trata mais de ser vista. Não se trata mais do olhar do outro. Nem um olhar que procura falhas. O olhar do administrador competente que procura culpas e sobrecarrega escáfulas e estérno. Mas aprende-se aqui uma experiência estranha. Um olhar que acolhe. Que observa, entre curiosidade e espanto e gentileza, desdobramentos de si mesma. Não apenas um olhar complacente, mas uma complacência ativa, paciente, que sorrateiramente espera de esguelha a fim de habitar quem sabe este espaço as vezes brando, as vezes inóspito e cheio de espinhos, entre si e si mesma. Espaço da crueldade, como talvez dissesse Artaud, espaço da pulsante carne viva, osso vivo, veias e artérias e músculos, o ar e suas passagens, ritmos, circulações, esperas, o que nunca para, cabelo que embranquece. Acolher pequenas percepções. Tornar-se com. Dar espaço ao impensado. Surpreender-se com. O corpo já não

submetido a um agente. Passagens que acontecem nas sutilezas da percepção de si, e deste si em relação com as outras pessoas e o espaço. Que corpo dança? “Eu não dançava. O que fazia era outra coisa: eu apagava o tempo e o peso, como cobra que se despe da velha pele” (Couto, 2012, p. 184-185). (Diário de Bordo 2015 / 2021).

Dançar como política de existência

A diferença entre agir e fazer, tal como pontuada por Deligny, (*apud* Pelbart, 2013) pode ser interessante nesta problematização. Para ele, o fazer coloca em jogo gestos que se direcionam a uma finalidade, um objetivo, fazer para. Escovar os dentes para que fiquem limpos. Pentear os cabelos para sair bem na selfie. Quanto ao agir, se trataria do sem finalidade, do gratuito, da passagem de forças que não se formatam pela linguagem e nem por uma ordenação a priori. Acredito que certas práticas em dança, especialmente as que vivi com a Metodologia de trabalho de Angel Vianna, foquem justamente neste processo do agir, plano de passagem e encontro de forças ainda não humanizadas ou psicologizadas. Aberturas catalisadas por singulares práticas corporais, onde friccionam-se e pluralizam-se universos quando da criação de si por si mesma. Emergência de corpos que se abrem a passagens e distribuições de intensidades, conexões que supõem agenciamentos, circuitos e conjunções. Jogo do corpo em dança, artesanaria de si para consigo compondo porosidades e modos de expressão em meio a atravessamentos inéditos e impessoais.

Em um estado de fluência intensiva, momento em que explodem sentidos de algum modo retidos num arco intencional familiar, os órgãos são intensificados de tal modo que se tornam, nesse entretempo aiônico, instante de eternidade, independentes da “forma organismo” (Orlandi, 2004). O que Deleuze e Guattari, inspirados em Artaud, chamam como corpo sem órgãos:

[O corpo sem órgãos] é um corpo intenso, intensivo. Percorrido de uma onda que traça no corpo os níveis ou os limites segundo variações de sua amplitude. O corpo não tem, portanto, órgãos, mas limites ou níveis. (...) O corpo é inteiramente vivo, e portanto não orgânico. (...) o corpo sem órgãos é carne e nervo; uma onda o percorre lhe traçando níveis; a sensação é como o reencontro da onda com *Forças* que agem sobre o corpo, “atletismo afetivo”, grito-sopro (...). (Deleuze, 1981, p. 26).

Invasão dos poros da consciência vígil pelas pequenas percepções, cacos intensivos de si articulando-se como vetores de movimento; ativação de uma política de si, de encontros, de tecimentos de existências e mundos outros. Dançar como criação de políticas do existir.

Referências

- BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- COUTO, Mia. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon: Logique de La Sensation*. Tradução de Sílio Ferraz e Annita Costa Malufe. Paris: auxéditions de La différence, 1981.
- GIL, José. Abrir o corpo. In: FONSECA. T.; ENGELMAN S. (Org.). *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

GIL, José. *Movimento total: O corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

LOURAU, Rene. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1993.

LONGO, L. Nayara. *Artesanias do existir: Corpo e experimentação na Metodologia Angel Vianna*. Monografia (Especialização em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais). Rio de Janeiro, 2015.

MILLER, Jussara. *A escuta do corpo: Sistematização da Técnica Klauss Vianna*. São Paulo: Editora Summus, 2007.

PELBART, P. P. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

PELBART, P. Peter. *O avesso do niilismo: Cartografias do Esgotamento*. São Paulo: n-1 edições, 2013.

RAMOS, Enamar. *Angel Vianna: A pedagoga do corpo*. São Paulo: Editora Summus, 2007.

ORLANDI, Luiz. B. L. Corporeidades em minidesfile. In: FONSECA T.; ENGELMAN S. (Org.). *Corpo, arte e clínica*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004.

Sobre a autora

Nayara Lima Longo é graduada em Psicologia (Universidade Estadual Paulista), especialista em Conscientização do Movimento e Jogos Corporais - Metodologia Angel Vianna (Faculdade Angel Vianna), especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (Universidade Federal da Bahia), mestra em Psicologia (Universidade Federal Fluminense). É doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de produção de subjetividades e políticas minoritárias, com pesquisa nos temas de corpo, somática e dança. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: nayaralongo@yahoo.com.br.

CINECARTOGRAFIAS ENTRE CORPOS E SESSÕES E O QUE PODE UM CORPO EM SESSÃO?

CINECARTOGRAPHIES BETWEEN BODIES AND SESSIONS AND WHAT CAN A BODY IN SESSION?

Keyme Gomes Lourenço¹

Tiago Amaral Sales²

Nicole Cristina Machado Borges³

Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho⁴

Resumo: O que pode um corpo em sessão? Essa pergunta nos movimentou a cinecartografar os curtas da sessão “O que pode um corpo?” apresentada na Mostra [em]curtas (2020). Em ziguezagues, deglutimos o que nos atravessou nos processos de construção da Mostra e também como espectadores dos filmes. À espreita em porosidades que possibilitam rizomar junto às potências que habitam as produções audiovisuais e que nos habitam. Cinecartografias que são permeadas por questões dos corpos, e gêneros, e sexualidades, e devires, e... Cinecartografias que nos deslocam, nos possibilitando ser outros, com filosofias e cinemas.

Palavras-chave: Cartografia; Filosofia da Diferença; uivo.

Abstract: What can a body in session? This question moved us to cinecartograph the short movies of the session "What can a body?" exhibited at Mostra [in]short (2020). In zigzags, we swallowed what went through us in the construction processes of the exhibition and also as spectators of the films. Lurking in porosities that make it possible to rhizome with the powers that inhabit audiovisual productions and that inhabit us. Cinecartographies that are permeated by issues of bodies, and genders, and sexualities, and becoming, and... cinecartographies that moves us, enabling us to be others, with philosophies and cinemas.

Keywords: Cartography; Phisophy of Difference; howl.

Em linhas

O que pode um corpo? O que pode uma sessão? Uma sessão é um corpo? Corpo-sessão, seccionado? Uma sessão como um corpo: potência de afectos e perceptos.

Este trabalho é uma cartografia feita em coletivo: cartografar para fugir, pois “fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 30). Fugimos coletivamente para escaparmos das representações e durezas que capturam as multiplicidades e as colocam em olhares únicos. Assim, criamos movimentos cartográficos, devorando as linguagens que “parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias” (ROLNIK, 2011, p. 23). Curtas⁵, músicas, livros, filosofias, cartografias: o que nos atravessou nos encontros com produções audiovisuais e as forças que nos afetaram compondo estes trajetos.

¹ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

³ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

⁵ A palavra ‘curta’ utilizada por nós neste texto, refere-se aos filmes de curtas-metragens que, geralmente, possuem menos de 30 minutos de duração.

Mais do que cartografias, forjamos neste trabalho cinecartografias, entendendo estas como uma cartografia das imagens-tempo direta dos filmes modernos⁶, “da qual resulta o movimento” (DELEUZE, 2007, p. 159), que forma, deforma e transforma o que podemos criar, pensar e pesquisar em cinema.

Começamos nosso texto, em dobras, reflexões e zigzagues, pensando a partir de uma das sessões de filmes do festival de curtas-metragens. A sessão intitulada *O que pode um corpo?* compôs as exhibições da 1ª Mostra Audiovisual [em]curtas 2020, nos dias 14 a 17 de agosto, virtualmente transmitida através da plataforma *YouTube*.

A Mostra foi dividida em nove sessões e dentre elas, a Sessão *O que pode um corpo?*, nosso foco de estudo deste trabalho. Composta por quatro filmes produzidos por diretores e diretoras das regiões sul e sudeste do Brasil, esta sessão nos chamou a atenção por permear questões relacionadas aos corpos em suas possibilidades de existências: gêneros, sexualidades, configurações e experiências múltiplas, singulares, em movimentos de diferença.

Há múltiplas possibilidades de cinecartografar as obras do cinema. Traçar perguntas sem respostas entre narrativas-escritas é parte da cinematografia. Para o presente texto, ao percorrermos os filmes, escolhemos e criamos uma cinecartografia que mais nos afetou e movimentou. A partir dos estudos sobre cinema de Deleuze, entendemos que a cinecartografia como um caminho para pesquisar filmes que “deve permitir apreender algo intolerável, insuportável. Não uma brutalidade como agressão nervosa, uma violência aumentada que sempre pode ser extraída das relações. Trata-se de algo mais poderoso, o injusto, o belo, o que excede nossas capacidades sensório-motoras” (2007, p. 29).

Esta pesquisa que põe a cinecartografia em foco, busca entre os filmes ir além de exceder e perturbar as ligações sensório-motoras. Juntamos às imagens-tempo, “forças imensas que não são as de uma consciência simplesmente intelectual, nem mesmo social, mas de uma profunda intuição vital” (DELEUZE, 2007, p. 33).

Cada produção da sessão, nos atravessou de forma diferente, compondo cartografias e marcas em nossos corpos. Algumas questões nos movimentaram durante o percurso foram: *O que pode um corpo em uma sessão? O que pode um corpo com uma sessão? O que pode um corpo que assiste e é atravessado por uma sessão?* Os quatro filmes da Mostra, elevam os sentidos da pergunta de Spinoza, a qual nomeia a sessão.⁷



Imagem 1 – Catálogo da Sessão “O que pode um Corpo” – Fonte: www.instagram.com/emcurtas

⁶ Para Deleuze (2007) o pensamento no Cinema Moderno consiste fundamentalmente em uma ruptura com o esquema sensório-motor (do cinema clássico), resultando em temporalidades indistinguíveis, acontecimentos desligados uns dos outros, personagens que vagam e hesitam, indeterminação entre instância da narrativa e instância da personagem. O que ocorre neste cinema é um interstício entre duas imagens, na qual cada uma delas cederá a um espaço fora do filme, voltando, depois, a entrar nele. Assim, o que caracteriza e diferencia o cinema moderno do cinema clássico, é o modo no encadeamento das imagens em função da ação das personagens.

⁷ Você pode acessar a sessão usando a câmera do seu celular e apontando para o QR CODE.

Territorializando...

Primeiramente, como nós entendemos a partir dos estudos e leituras realizadas em coletivo no Grupo de Pesquisa *Uivo: matilha de criação em arte e vida*, e todas as reverberações que as conversações em matilhas promovem, e, somadas aos estudos da obra “A imagem-tempo” (2007), conceito do filósofo francês Gilles Deleuze, aborda a temática cinematográfica como uma prática das imagens e dos signos (DELEUZE, 2007, p. 332), fazendo parte de um grande rizoma. A partir deste conceito decidimos propor um movimento que se dá entre os desdobramentos deste texto com a experimentação da cinematografia. Um movimento entre nossos pensamentos e escritas, e outros pensamentos, outras narrativas, especialmente as dos demais filmes da *Mostra [em]curtas*, na intenção de que nossas conversas aqui contribuam para mais conexões desse rizoma⁸ que a cinecartografia vai ampliando, como o cinema que se completa com os pensamentos dos espectadores.

Em nossas leituras visualizamos a importância [de pensar o] do cinema em sociedades audiovisuais como a que vivemos. Na pós-modernidade, a linguagem audiovisual nos expõe brechas e furos que permitem vazamentos e circulações em diferentes lugares, por teorias outras, a partir dos encontros.

Nessa perspectiva, as imagens do cinema relacionam-se com o que somos e o que podemos vir a ser: com nossos corpos, nossos nus, nossos devires, nossos medos, nossas vontades, nossas culturas, nosso *pop*. O que pode uma leitura cartográfica das imagens dos filmes?

Forças de vida e movimento

Em tempos pandêmicos, com a crescente utilização de tecnologias digitais para acesso a *lives*, cursos, vídeos, filmes, fotografias etc., a utilização desse recurso também se vê necessária para a promoção de atividades científicas, acadêmicas e de cunho artístico e cultural.

A Diretoria de Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (DICULT/UFU), após a pausa e suspensão das disciplinas dos cursos de graduação e pós graduação devido a chegada da pandemia de covid-19 no Brasil, incentivou a produção de atividades de cunho artístico-cultural por meio de um edital de apoio vinculado à Pró-reitoria de Extensão e Cultura.

Nosso grupo de pesquisa cogitou interesse em participar do edital de apoio promovido pela DICULT, porém, devido a tantos movimentos ‘pandêmicos’, informações e desinformações, *news* e *fake news*, sabe e não se sabe, álcool, máscaras e poucos abraços, perdemos-nos em prazos e não pudemos propor provocações artísticas a este edital. Mas o desejo que adveio da proposta-provação da Diretoria de Cultura permaneceu... Ecoou... Reverberou... e entre encontros *online*, janelas⁹, conexões instáveis, câmeras-resolução, *emojis* e bate-papos, construímos coletivamente a Mostra Audiovisual [em]curtas: mais do que uma Mostra, pensamos em uma intervenção *online* que discutisse culturas, imagens, sons, audiovisuais, tecnologias e...

No contexto do isolamento social, as pessoas demonstraram depender ainda mais de tais tecnologias: tecnologias-imersão; aumento de consumo e produtos da rede. Conexões que atravessam a rede em direção ao espectador, produzem sentidos e sensações que causam afetos, dialogam com nossa realidade. Das multitelas da contemporaneidade às construções individuais e coletivas na sociedade.

⁸ Para entender o conceito de rizoma de Deleuze e Guattari, ver Mil Platôs v. 1 (2011).

⁹ Inspirado em nossa cartografia em matilha “Tricotando janelas: encontros e desencontros à espreita de um pesquisar” (SALES *et al.*, 2020). “Tricotar janelas, puxando a linha, dobrando e aproximando distâncias. Produzir redes tricotadas, tricotar-tramas enquanto redes, teias de conexão. Produzir, obrar um povo que falta com as linhas que temos em mãos” (SALES *et al.*, 2020, p. 381).

Nos deixamos ser afetados pela vontade de criar, de juntar, de exhibir. E registramos uma proposição artística-virtual a qual deu origem à *Mostra Audiovisual [em]curtas*, junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEXC/UFU), com registro no Sistema de Informação de Extensão da Universidade (SIEX/UFU).

O objetivo da Mostra *online* foi ampliar e promover o acesso a filmes e produções audiovisuais, e movimentar pensamentos e ideias a partir delas com cine-debates. Além de receber produções de cineastas independentes, difundindo estas obras no cenário audiovisual, incentivando e valorizando os artistas de comunidades, de pequenas cidades, de outros eixos. Fazer do Cinema um disparador. Construir pelo *[em]curtas* disparadores com recursos midiáticos online.

Desterritorializando...

O que pode? Esta questão é inspirada na obra *Ética* (2007) do filósofo Benedictus de Spinoza, onde o autor traz provocações sobre o pensamento do corpo, e afirma que não sabemos ainda o que pode um corpo. A afirmação de Espinosa é um alerta, uma declaração da ignorância humana sobre os corpos, e uma provocação, que nos convida a pensar nas potências que se ligam aos corpos, como comenta Mossi (2015) e Borges (2016), em trabalhos que também trazem a questão “o que pode” de *Ética* (2007), para o escopo e discussão.

Como articula Borges (2016, p. 3), ao pesquisar sobre corpo e desejo, “enquanto se trata da consciência, da vontade, da manutenção e domínio do corpo, nós nem sabemos *o que pode o corpo*”. Porque não o sabemos, nos ajuda a pensar Mossi (2015, p. 1544), “tagarelamos, espantamo-nos diante da consciência e da ignorância. Tentamos transcender a carne. Contudo, o que continua a surpreender é ainda o corpo em si mesmo”.

Para Espinoza (2007), não há dominação das paixões pela consciência, ou até mesmo prevalência da alma sobre o corpo. O que seja, “uma ação na alma é, necessariamente, ação no corpo, da mesma forma que uma paixão no corpo, seja uma paixão na alma” (BORGES, 2016, p. 4)

Deleuze e Guattari (2012), projetam a partir de Spinoza e suas discussões sobre o corpo, uma geografia e topografia as quais sustentam os corpos e comentam sobre forças, partículas e conjuntos de traços de latitudes do corpo, onde há somente a capacidade de afetar e de ser afetado por outros corpos. Nesses conjuntos, afirma Mossi (2015), constitui-se uma natureza para os corpos, que se estabelecem em um plano de consistência ou imanência onde estão todos os indivíduos, sem haver separação entre coisas ditas naturais e outras ditas artificiais.

Criam-se fendas nos corpos e nas geografias dos corpos proposta por Deleuze e Guattari (2012), sempre que algo escorre, escapa, vaza, desprende-se dessas coordenadas, liberando fluxos e linhas de conexões.

Estas conexões que colocamos sobre o foco na cinecartografia, somadas às leituras de Deleuze, Guattari, Parnet, Rolnik e... e... e... movimentam percursos em nossa cartografia. O que buscamos quando propomos a questão de Spinoza como título deste trabalho?

“O que pode o corpo?”, indaga Spinoza em sua obra. Um corpo, é aquilo o que ele pode, mas não sabemos o que é que ele pode. Podemos compreender os corpos para além de suportes e ecdises, mas sim como corpos-conjuntos; de relações e de experimentações. Corpo-tomado, corpo-potência de afetar e de ser afetado. O corpo como plural.

Entendemos o “o que pode”, nesta questão para além do sentido linguístico do que domina, subordina... Devir “o que pode” no sentido da potência, das construções, das criações possíveis *em* e *entre* encontros.

Cinecartografias que buscam vazamentos-potência nas imagens e narrativas da imagem-tempo, que liberte o cinema do que ele já é enquanto (n)(f)orma, ou do que ele **já o fez** ou **já está** autorizado a fazer. Deleuze (2007) sugere o cinema moderno como um conjunto de

relações e de experimentações, afetante e, manifestamente, afetado. Talvez, há nas produções audiovisuais modernas um devir-colecionador, que como ressalta Deleuze (2007, p. 189), “recolhe o essencial das outras artes, herda o essencial”, ou até mesmo um devir-exibido, “como um manual de uso das outras imagens” (2007, p. 189). Por isso, a ideia de utilizar a experimentação da cinecartografia como pesquisa: como olhar os *frames*¹⁰ do cinema e converter em potência o que ainda era só possibilidades. A espreita construindo com potências-ativas de filmes porvir, filmes ainda podem ser.

Cine, corpos e marcas...



Imagem 2 - Frames do filme Seremos Ouvidas – Fonte: Direção por Larissa Nepomuceno, recorte dos autores

Na *primeira obra* a ser cinecartografada nos deparamos com o filme *Seremos Ouvidas, 2020*¹¹, que nos coloca para pensar sobre o feminismo surdo brasileiro. Como um corpo que não escuta reage ao machismo que o impregna? É possível criar outras conexões sem partir do som? O filme explora diferentes realidades de mulheres surdas no Brasil, que assim como as mulheres não surdas, tem suas existências exploradas pelo machismo, mas para além disso, essas vivências mulheres-surdas reivindicam seus lugares no discurso feminista, reivindicam a admissão do seu corpo e o que pode ele.

Para nós [espectadores] fica o pensamento de que nessas pessoas as relações se dão pelo “e” e não pelo “ou”. Não são mulheres ou pessoas surdas... Surdas feministas... são o “e”, rizomaticamente conectando facetas diversas de suas vidas: “o rizoma tem como tecido a conjunção ‘e... e... e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 36). Ao desenraizar o verbo ser, bagunça-se o que se acreditava

¹⁰ Os vídeos (filmes) são compostos por uma série de imagens que ao repetirem no curso do tempo, criam movimentos e se enfileiram em imagens, histórias. Cada uma dessas imagens é chamada de *frame*. Desde 1929, o movimento padrão do cinema é de 24 frames por segundo (24 fps). No entanto, alguns filmes atualmente são gravados com maior quantidade de quadros de imagens sequenciadas, como acontece com os filmes de alta resolução. Para mais informações, consultar “Fotograma” do *Dicionário teórico e crítico de cinema* (AUMONT; MARIE, 2003).

¹¹ Dirigido por Larissa Nepomuceno, o curta-documentário de Curitiba traz para a Mostra [em]curtas produções do Paraná. *Sinopse: Como existir em uma estrutura sexista e ouvinte? Gabriela, Celma e Klicia, três mulheres surdas com realidades diferentes, compartilham suas lutas e trajetórias no movimento feminista surdo.*

sólido, duramente identitário e imutável. Mulheres, e surdas, e feministas, e... reverberam em gritos silenciosos e silenciados seus desejos, sobre o que pode ou não seus corpos.

O documentário Seremos Ouvidas consegue romper com a noção de cinema *podcast*, aquele em que o espectador pode apenas ouvir o que está sendo dito, já que as imagens do filme seguem a lógica da fala. Por ser integralmente narrado por pessoas mudas, a obra exige do espectador atenção aos gestos e legendas.

Atenção, há mãos. Os blocos de imagens que desenrolam as narrativas na obra são conectados por meio das mãos que falam, como vemos na Imagem 2. A potência que desloca, desconcerta a narrativa para ouvintes acostumados com um o cinema não mudo, vem da valorização cinematográfica da mão no seio da imagem. Os trechos são produtos de uma junção manual, de mãos de mulheres, mãos que indicam, que narram histórias, seguram cartazes, fazem figa, polegar, mindinho e dedão. Há exaustão da mão na obra de Larissa Nepomuceno, e o papel da mão é invadir limites. Neste documentário, somente a mão é capaz de operar as conexões de uma parte à outra da narrativa sem som e de valores táteis. Um cinema criado para capturar as mãos em imagens, porque ele precisa delas.

O filme Seremos Ouvidas 2020, nos ajuda a pensar com Deleuze (2007) as aberturas de um cinema enunciável, que faz mais que contar, que enunciar. Um cinema moderno que reverbera realidades pelas imagens. Já sabemos que o filme não precisa de falas, que “o cinema não é uma língua nem uma linguagem” (DELEUZE, 2007, p. 42), mas será que ele faz com as imagens, falas sensíveis? As imagens do cinema moderno não sugerem direções precisas, nem ordens, e mesmo que as narrativas sejam tomadas de palavras, letras e línguas, “não são linguisticamente formadas, [...] Não são uma enunciação, não são enunciados. O cinema [e suas imagens] é [são] um enunciável” (DELEUZE, 2007, p. 42). Que histórias as mãos precisam contar para que sejam ouvidas? De que maneiras as camadas, os encontros e as projeções podem inundam os corpos e dar vozes às partes antes caladas?



Imagem 3 – Frames do filme Projeção Queer – Fonte: Direção por Gabriel Afonso Turbiani, recorte dos autores

Conectamos os pensamentos nesta cinecartografia com o *segundo filme* da sessão intitulado: “Projeção Queer, 2019¹²”. Nesse filme, a projeção é utilizada como um recurso que cria corpos. Entre os blocos de imagens, projetam-se imagens de cidades nos corpos-humanos: corpos nus tornam-se cidades na medida em que as arquiteturas urbanas, também corporificadas, misturam-se com as pessoas como podemos observar nos frames da Imagem 3.

O que pode um corpo-negro que se transforma em cidade de si e em si mesmo? Como as histórias das cidades podem se tornar as histórias de seus habitantes? O filme nos ajuda a pensar nos preconceitos que são projetados em nossos corpos pelados. Que imagens são possíveis em um cinema que, enquanto projeta camadas, faz delas corpos projetados?

O filme é marcado por uma tênue poesia que, junto às projeções, transformam a linguagem cinematográfica, provocando hibridismos em quem assiste e é assistido. Cidades refletidas no olhar pensativo, no olho fechado que faz sentir, a cidade que inunda o corpo no todo. A cidade que está viva no corpo pode vazar da forma como na projeção e dizer outras coisas? Recriar as camadas?

Pelas camadas conseguimos pensar através de uma variedade de escalas, de latitudes e longitudes, de narrativas e anti-narrativas, em tempos outros, distantes e em eventos atuais. Na sétima arte, as imagens são produzidas reunindo forças e potências da vida, fazendo que do possível proceda [im]possíveis. Da luz que inaugura projeções *queer*, às imagens de cinema que se largam aos choques de territórios, a cinecartografia fareja as aberturas que se fazem possíveis, as linhas de vidas que se cruzam e entram em fricções. Dessa espreita da cinecartografia, o que vem à tona são as camadas.

Cidade, cimento, parede, telhado, cabelo, cor preta, rua, asfalto, pedra, peso, colonização, luz que atravessa, caminhos, cidades que são nuas, ruas, estradas, barricadas, passagem. A projeção de estradas em um corpo parado faz surgir movimentos.

As camadas que ninham corpos pela obra de Gabriel Afonso Turbiani são eternizadas em imagens do cinema e desterritorializam a narrativa para quem assiste, ganhando outro valor no qual a pele não é o limite, a cor é furtacor, o sexo não busca um padrão, o desejo também não, ressurgindo outra narrativa do experimento, que “não se refere mais a um ideal de verdade a construir sua veracidade, mas torna-se uma ‘pseudo-narrativa’, um poema, uma narrativa que simula, ou antes, uma simulação da narrativa” (DELEUZE, 2007, p. 181).



Imagem 4 - Frames do filme Temporal – Fonte: Direção de Maíra Campos e Michel Ramos, recorte dos autores

¹² Roteiro e direção por Gabriel Afonso Turbiani, o Documentário de Florianópolis traz para a Mostra [em]curtas produções de Santa Catarina. Sinopse: *O indivíduo LGBT e os padrões da sociedade ocidental sempre foram antagônicas. Em um documentário poético, o confronto do corpo queer e a sociedade acontece através de projeções e relatos de diferentes histórias sobre crescer e conquistar seu espaço no mundo.*

Após uma pausa, caminhamos para o *terceiro curta* em sessão, que também ganha corpo. Em “Temporal, 2020¹³”, recorremos à sua sinopse: ‘Ser mulher é um estado de devir. Amar uma, é um estado de estar. E ser uma amando outra é tornar-se potência.’ Esta forte e breve descrição, somadas às imagens da obra, nos movimenta com o poder de um corpo em devir. Um corpo em devir-amor, que permite vazar desejos por outro corpo. Um corpo em devir é apenas um corpo? Devir-corpo compila em si outros corpos?

Lá fora um temporal. Aqui dentro um trovão. Trovoa... e neste tempo sem estio¹⁴, lembrar de um lugar, de um cheiro, do tempo que é diferente... Olhos que penetram, que conectam com o micro-caos que habita o curta em direção ao micro-caos que nos habita. Olhos, rostos, flertes, faces... “Eu acho que você nunca deu conta do jeito que seus olhos poderiam me olhar”¹⁵. E quem dá conta dos jeitos que podemos olhar? Dos olhares em flertes, em núpcias com cheiros e sabores, dores e delícias¹⁶, formas nos rostos, nos corpos que podem e querem ser mais, que querem se encontrar, mas... permanecem em algumas ausências e vazios.

Um curta povoado por corpos, mas vazio de corpos humano-biológicos. No lugar de humanos, adentram outros seres: corredores, pinturas, objetos domésticos, luzes. “Coisas que ganham vida”¹⁷ e movimentos. Arrepios que geram saudades nas lembranças e pensamentos do que é possível. A escrita de Estevinho (2020), nos move a pensar a biologia e a cultura em conjunto, provocando uma re-significação para os objetos da ciência e da cultura. O pensamento criativo é instigado por meio de provocações, que fazem com que as criações sejam sentidas, possíveis de afetar e ser afetadas, fazendo fruir o pensamento criativo, dando vida a coisas. Desejamos ou percebemos (?) que essa vida em movimentos também é possível ser encontrada nos frames, nas imagens, nas narrativas. Cinecartografar movimentos em vida em nascimentos contínuos¹⁸.

Diante dos olhos azulados, objetos também azulados ganham vida pela cor? Ou a vida é projetada de ausência pelo objeto? Olho vidrado, objetos azulados. Janela, olhos, óculos. O vidro e a vida. Virtualidades, possibilidades, lugares possíveis em meio à impossíveis: esgotamentos¹⁹? Finda em vazios, névoas. Um curta que conecta nossos corpos com uma canção: Temporal 2020, com Trovoa²⁰ na voz de Metá Metá:

Esse momento tão pequeno e gentil
E a beleza que ele pode abrigar
Querida, nunca mais se deixe esquecer
Aonde nasce e mora todo o amor...

¹³ Roteiro e direção de Maíra Campos e Michel Ramos, o curta experimental de Belo Horizonte faz Minas Gerais presente na Mostra [em]curtas. Sinopse: *Ser mulher é um estado de devir. Amar uma, é um estado de estar. E ser uma amando outra é tornar-se potência.*

¹⁴ Inspirado em contradição ao *Tempo de Estio*, de Caetano Veloso.

¹⁵ Frase dita no terceiro minuto do curta *Temporal, 2020*.

¹⁶ Inspirado em Dom de Iludir, de Caetano Veloso.

¹⁷ Inspirado em Estevinho (2020) “Quando as coisas ganham vida”.

¹⁸ A ideia de nascimentos contínuos é discutida no livro “Estar vivo, ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição” (2015), do antropólogo Tim Ingold.

¹⁹ Inspirado em Pelbart (2016) e suas cartografias sobre o esgotamento.

²⁰ Em referência a música Trovoa, de Maurício Pereira.

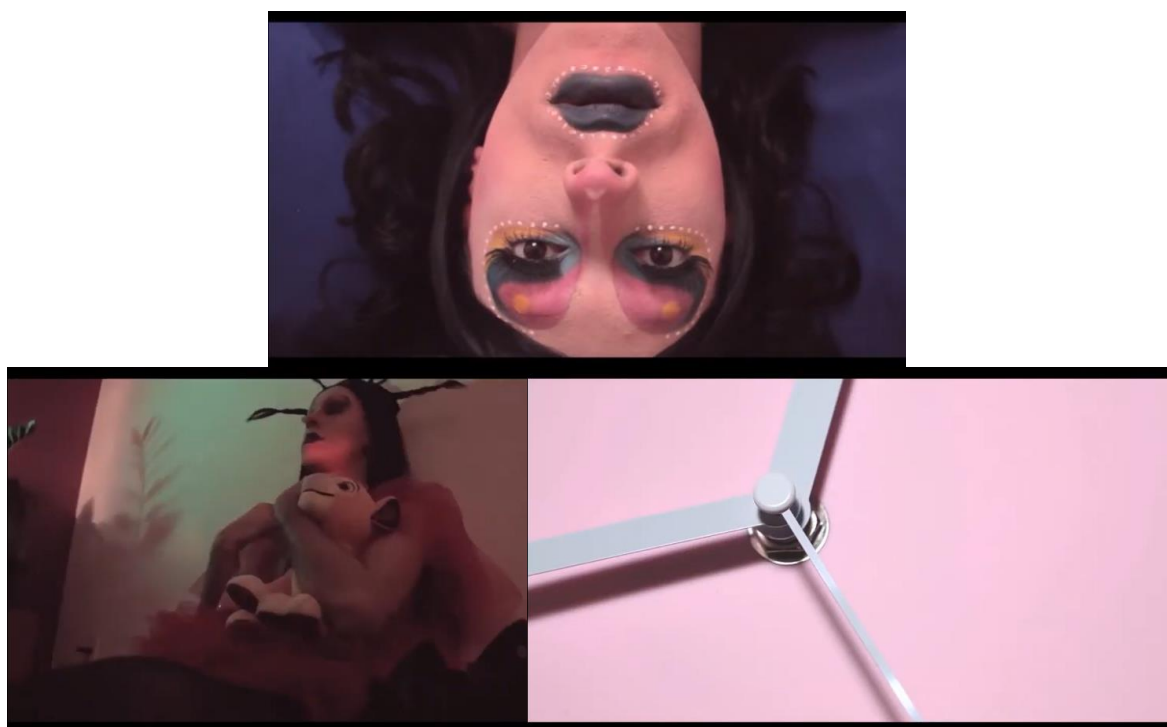


Imagem 4 - Frames do filme Z: Crônicas de um Cotidiano Insólito

Fonte: Direção por David Martins, recorte dos autores

Por fim, chegamos no *quarto e último curta*: “Z - crônicas de um cotidiano insólito²¹”. Z de ziguezague? “Ser uma linha abstrata e quebrada, um ziguezague que desliza ‘entre’ (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27). Em ziguezagues, um cotidiano cor-de-rosa, maquiado, mascarado, colorido, calmo, insólito, ensurdecedor. Insólito: raro, incomum, anormal, diz o Google ao ser indagado. Cotidiano que começa antes do abrir dos olhos, mas quando eles se abrem, ganha outras velocidades.

Horas passam em meio a tons cada vez mais rosas. Um pensamento-memória é acionado pelo filme e com ele, Rita Lee cantando: “Por isso não provoque, é cor de rosa choque”²². Provocações rosa, rosa-cotidianos. Rosa que contamina todos os territórios de uma vida. Cartografias da diferença dentro de um mesmo dia, uma mesma casa, um mesmo corpo. Quantos corpos habitam também esse corpo? Essa corpa?

Corp(o)(a)s viv(o)(a)s, em movimento, em Z. E em Z, S, I e tantas formas outras fomos atravessados pelos curtas, nos afetando, criando velocidades em nossos corpos que também se questionam no que podemos, onde podemos, de quais formas podemos. Rosa que toma conta do tempo, do espaço, da experiência, da vida. Rosa também em solidão, em diferenças, em companhias silenciosas, em futuros incertos... talvez a única certeza seja o *roza*, com Z.

Rosa que ganha intensidades e que pede passagem para se expressar. E que assim como desperta, também se deita para descansar.

²¹ Dirigido por David Martins, o curta Queer de Juiz de Fora faz Minas Gerais presente na Mostra [em]curtas. Sinopse: Em “Z: Crônicas de um Cotidiano Insólito” somos apresentados a Z e seu universo colorido. Fechada em casa durante a quarentena, ela se vê presa numa rotina com a qual não estava acostumada, tendo como companhia apenas seus amigos não vivos e sua aura rosa, ela acaba aprendendo a como abordar de forma divertida coisas do seu cotidiano. Acompanhe a rotina de Z em crônicas de um cotidiano insólito, e seja mais rosa a cada dia.

²² Música Cor de Rosa Choque, de Rita Lee.

O que pode um corpo atravessado por um filme de curta metragem?

A cinecartografia abre brechas no texto para questões que continuam sem respostas prontas, conclusivas, acabadas, fechadas. São estas questões espalhadas pela escrita que inauguram novas conexões na experimentação que propomos com a cinecartografia e os filmes da *Mostra [em]curtas*. Com as cinecartografias caminhamos por entre as modulações, forças e potências existentes nos curtas, em diálogo com corpos e corpos diversos: corpos que borram noções rígidas identitárias na medida em que reivindicam permissões para existir e devir em multiplicidades. As cinecartografias dos filmes da sessão *O que pode um corpo?* aninhadas nesta pesquisa forjam saídas e fugas em nosso pensamento necessárias para mergulhos em camadas e sentidos outros para os corpos nas imagens do cinema.

Cinema apreendido como objeto plural que percorre [(im)possíveis] dimensões cognitivas e, estéticas e, sociais e, políticas e, psicológicas, que envolve as produções e as práticas culturais, torna-se recurso potencial para ascender reflexões teóricas que atravessam, desterritorializam e ninham cinecartografias, filosofias, *linhas de toda uma cartografia*. A quem cabe estas reflexões? O que pode uma cartografia cinematográfica?

A todo momento somos contaminados pelas produções audiovisuais, pois nos afetam, borrando também nossas certezas. O que podemos ao assistir um curta-metragem sobre corpo? O que pode o corpo de um curta? O curta, ao ser corpo, pode afetar em múltiplas formas e direções. Na medida em que assistimos aos filmes, também nos questionamos e mutamos nossos corpos, em movimentos de contaminação. Pelos filmes, vivenciamos forças de aprender e ensinar sobre corpo, e cidade, e vida, e machismo, e racismo, e filosofia, e multiplicidade, e... e... e... O que podemos agora, em direções a outros curtas, outros corpos e outras vidas?

É olhar não somente para construção estética da cena e do roteiro, elenco, produção, mas, na construção estética e cognitiva que ocorre em nós, em nosso pensamento. Esses filmes permitem que nós terminemos as suas histórias sem que se instaure um fim. As histórias vividas pelos personagens ao criarem uma estética em nossos pensamentos nos provocam a entrar no filme, no personagem, e, assim, compõem-se e recompõem-se na nossa realidade, ultrapassando os limites entre real e ficção.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento das bolsas pesquisa, ao *UIVO - matilha de criação, em arte e vida* pelos movimentos coletivos, à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (PROEXC/UFU) por apoiar a realização e execução do projeto *Mostra Audiovisual [em]curtas*, à própria Mostra e aos diretores e diretoras da Sessão "*O que pode um corpo?*" por nos inspirarem com suas obras.

Referências

BORGES, F. O corpo como medida: o desejo como alternativa ética para os Estudos Organizacionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, IV, 2016, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, RS, 2016.

DELEUZE, G. *A imagem-tempo: cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. v. I. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Paris: Éditions Montparnasse, 1995. (Filmado em 1988 - 1989).

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

ESTEVINHO, L. D. F. D. Quando "as coisas" ganham vida: ensinando biologia pela arte. In: FERREIRA, M. S. et al. *Vidas que ensinam o ensino da vida*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 149-162.

LOURENÇO, K. G.; ESTEVINHO, L. D. F. D.; CUNHA-JUNIOR, E. C. D. O cinema de Kiarostami em devir biologia. In: FALEIRO, W.; VIVEIRO, A. A.; ASSIS, M. P. D. (Org.). *Inovação & letramento científico: caminhos e descobertas no ensino de Ciências da Natureza*. Livro 7. Goiânia: KELPS, 2020. p. 137-159. Disponível em: <https://kelps.com.br/catalogo/inovacao-e-letramento-cientifico-caminhos-e-descobertas-no-ensino-de-ciencias-da-natureza/>. Acessado: 20 dez. 2020.

MOSSI, C. P. Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 41, n. spe, p. 1541-1552, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508142951. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109920>. Acesso em: 27 maio. 2021.

PELBART, P. P. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ROLNIK, S. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

SALES, T. A.; LOURENÇO, K.; ESTEVINHO, L. D. F. D. Escavando o rizoma: Devires a partir de uma filosofia-vegetal. *ALEGRAR*, Campinas, v. 25, p. 271-282, 2020. Disponível em: <https://alegrar.com.br/alegrar25-25/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SALES, T. A.; VAZ, T.; GARLET, F. R.; ESTEVINHO, L. D. F. D.; LOURENÇO, K. G.; BORGES, N. C. M. Tricotando janelas: encontros e desencontros à espreita de um pesquisar. *ALEGRAR*, Campinas, v. 26, ago./dez. 2020, p. 375-392. Disponível em: <https://alegrar.com.br/dossie-26-44/>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SPEGLICH, É.; DE AMORIM, A. C. R. Cinema e intensidades: close-up e esgotamento. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 36, n. 72, p. 59-72, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/664>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SPINOZA, B. D. *Ética* (Tradução e notas de Tomaz Tadeu). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

Sobre os autores

Keyme Gomes Lourenço. Fiz Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia, com especialização em Artes e Educação. Curso Mestrado em Educação e Graduação em Direito, também na Universidade Federal de Uberlândia. Integro o UIVO – Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES. Trabalho como curador na Mostra Audiovisual de Cambuquira e sou fundador e coordenador da Mostra Audiovisual [Em]Curtas e também do Projeto Apropria Umuarama.

E-mail: keymelourenco@gmail.com.

Tiago Amaral Sales. Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (INBIO/UFU). Mestre e Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Graduando em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (UNESA) e pós-graduando em Pedagogia Universitária pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU); e do GPECS - Gênero, corpo, sexualidade e educação (UFU). Bolsista CAPES.

E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

Nicole Cristina Machado Borges. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO - Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU). Bolsista CAPES.

E-mail: nicolecristinam@gmail.com.

Lúcia de Fátima Dinelli Estevinho. Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora no Instituto de Biologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrante do UIVO – Matilha de estudos em criação, arte e vida (UFU).

E-mail: lestevinho@gmail.com.

IMAGENS (DES)ENQUADRADAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE PODE O COLETIVO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA?

(DES) FRAMES IN TEACHER EDUCATION: WHAT CAN THE SCHOOL COLLECTIVE IN PANDEMIC TIMES?

Hociene Nobre Pereira Werneck¹

Lívia Camporez Giuberti²

Resumo: Este artigo problematiza como professoras³ têm (re)existido como corpo coletivo no cotidiano escolar em tempos de pandemia. Utiliza-se da cartografia e de seus fluxos imprevisíveis para movimentar o pensamento e, por meio de rede de conversações, capturar a força de ação coletiva em formações de professoras ocorridas em meio ao distanciamento social. Entendendo a força de ação coletiva como processo de resistência, mergulha nas imagens geradas durante os encontros *online* cartografando afetos alegres e tristes. Argumenta que as docentes experimentam, criam, resistem e (re)existem diante das trocas e aprendizagens. Nesse sentido, discute o tempo da escola como tempo que rompe com experiências cronológicas e provoca fugas às imposições e às limitações do ensino remoto, promovendo interações e (des)enquadrando imagens estáticas que potencializam outros modos de viver os cotidianos escolares.

Palavras-chave: Formação de professores; cotidiano escolar; Força de Ação Coletiva.

Abstract: This article discusses how teachers have (re) existed as collective body in the school's routine in the pandemic period. Cartography and its unpredictable flows are used to move thought and, through a network of conversations, to capture the force of collective action in teacher training that took place in the middle of the social distance. Understanding the force of collective action as a process of resistance, deep dive in the images generated during the online meetings mapping happy and sad affections. He argues that teachers experience, create, resist and (re) exist in the face of exchanges and learning. In this sense, discuss school time as a time that breaks with chronological experiences and causes escapes from the impositions and limitations of remote education, promoting interactions and (un) framing static images that enhance other ways of living school daily life.

Keywords: Teacher education; school life; Collective Action Force.

1. Criar é resistir: cartografia de movimentos de resistências e invenções curriculares na formação de professores em tempos de pandemia

Pera aí, caiu! Não ouvi nada. Liga o seu áudio, tá desligado! Que buzinação é essa aí fora? Que lindo, dá para ouvir os sons dos pássaros, você tá no meio da floresta? Não tenho tempo para nada. Vamos ter que fazer uma rotina para orientação, quem é voluntário para ir semana que vem? (Redes de conversações com professoras - Diário de Campo - 2020).

Os fragmentos remetem à captura de enunciações de professoras que ecoam por esta cartografia e que, por vezes, silenciam-se diante dos contextos singulares dos encontros-formação pelas telas dos computadores. Pelas redes de conversações (CARVALHO, 2009),

¹ Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, ES, Brasil.

³ Utilizamos o termo professoras no feminino, destacando a presença de mulheres como participantes e integrantes do corpo docente da escola pesquisada.

movimentamos o pensamento com professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil no município de Serra/ES e levantamos a seguinte inquietação: Como professoras têm (re)existido como corpo coletivo no cotidiano escolar em tempos de pandemia?

Apostando na potência dos encontros e no fluxo de experiências com o cotidiano escolar, atravessamos um contexto de distanciamento social e de ensino remoto que, em meio à pandemia do coronavírus (Covid-19), tem transformado as relações e os modos de viver os processos educativos com a escola. Nesse sentido, o texto aposta na captura de afetos, afecções e processos de resistências que atravessam as telas e conectam professores nos encontros-formação, abordando a força de ação coletiva em meio aos novos espaços de formação de professores. Que tensões o distanciamento tem provocado nas formações de professores?

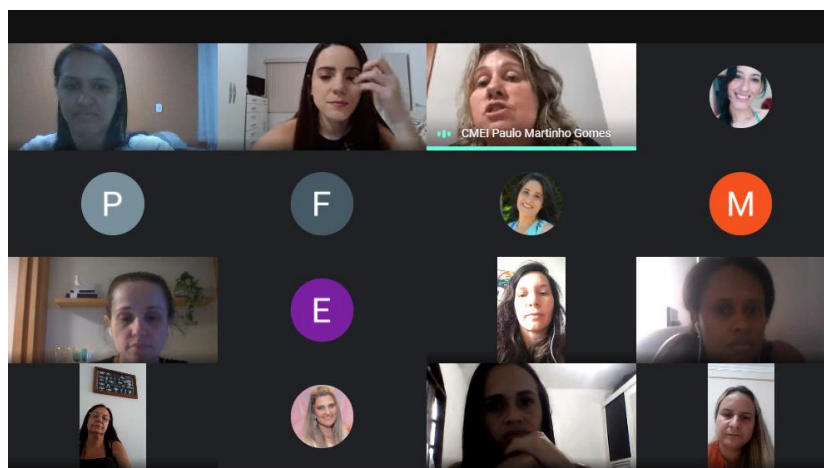


Figura 1 – Formação de professores via aplicativo Google Meet – Fonte: arquivo próprio (2020).

Carvalho, Silva e Delboni (2018, p. 808) indicam que “[...] os corpos coletivos, em meio às redes de conversações, potencializam a vida em composição com forças heterogêneas no plano de imanência, em um processo de invenção, que provoca deslocamentos nos movimentos curriculares”. Por esse motivo, fizemos a escolha de iniciar a escrita do presente texto com enunciados de professoras que nos sinalizam a existência de outros modos de se fazer currículo e de estar coletivo no cotidiano escolar em pleno período de pandemia. As telas que enquadram também promovem imagens outras de (des)enquadramento dos corpos. Os processos formativos deste tempo em que vivemos invadem diversos espaços, em que professoras utilizam as telas de dispositivos eletrônicos, como a de computadores, *tablets*, telefones celulares, para se conectarem com outros docentes, movimentando o pensamento em meio ao distanciamento social.

Acreditamos que, embora o distanciamento social e o contexto pandêmico insistissem na tentativa de capturar a vida ante os afetos tristes (SPINOZA, 2009) produzidos por imposições, regramentos, vazios, ausências, reclusão, dentre outros, a força de ação coletiva (CARVALHO, 2009) persiste produzindo resistências, fissurando os engessamentos curriculares impostos pelos documentos e orientações de órgãos oficiais, culminando na invenção de outras possibilidades de vida no cotidiano escolar e nos espaços de formação de professores.

As “resistências” a que nos referimos não se relacionam à oposição, “[...] mas, sobretudo, desconstrução, transgressão, burla e táticas produzidas nas redes cotidianas, em relação ao que está posto como norma, como determinação, como modelo” (CARVALHO, 2009, p. 4). Assim, ao resistirem aos modelos impostos, professoras criam novas possibilidades de aprendizagem e de existência, como processos de (re)existência, conforme enunciam em suas redes de conversações:

- *Semana passada fizemos um vídeo de acolhida e agora estamos preparando as atividades. Aprendi a fazer até um avatá. (Risos) Ficou muito legal. Temos uma colega que domina melhor a informática e que nos ajuda bastante. Juntas somos mais fortes!*
- *Lembra que comentei com você sobre o papel do professor pesquisador? Isso ficou bem forte pra mim. Nunca pesquisei tanto para produzir essas atividades on-line.*
- *A vantagem, nesse período de pandemia, é o fato de agora termos formações, porque antes não podíamos deixar a sala de aula. Agora a gente tem lives de todos os lados. (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo - 2020).*

O encontro com o inusitado da pandemia não foi capaz de paralisar o movimento de criação, pois coletivamente as professoras compartilharam ideias, conhecimentos, sugeriram novas maneiras de se encontrarem para planejamentos, para momentos formativos, etc. As redes de solidariedade e cooperação foram alternativas para as dificuldades com o uso das tecnologias, já que o sistema de ensino adotou o modelo de teletrabalho para o exercício das suas funções.

Entretanto, dentre as capturas que fizemos ao longo deste tempo sensível, muitos malabarismos não adentram às telas delimitadas dos computadores. Como experimentar aprendizagens remotas? A precariedade do trabalho docente que atravessa o período da pandemia aparece na narrativa de professoras que confirmam utilizar seus aparelhos particulares para produzir movimentos curriculares remotamente (computador, celular). Os encontros e conexões realizadas custam a *internet* e a energia elétrica pagas, custa o tempo não quantificável de horas extras e preparações complexas em meio às novas tecnologias, custa o tempo com a família e com afazeres domésticos que não existiam em meio às atividades laborais.

O medo do novo, da incerteza, da insegurança, da doença, das imposições encontra os corpos como um afeto triste que, diante da real possibilidade de contágio pelo novo coronavírus (Covid-19), afeta na medida em que diminui a potência de agir de muitas professoras.

Contudo, sem negar a existência desses afetos tristes, estamos em busca de investigar a força de ação coletiva na/da escola produtora de resistências que impulsionam a constituição de um comum plural (CARVALHO, 2009), potencializador dos movimentos inventivos curriculares em tempos de pandemia. Entendemos que o comum nada tem a ver com consenso ou com homogeneização, mas como “proliferação de atividades criativas, relações ou formas associativas diferentes” (CARVALHO, 2009, p. 162), que é construído na relação com o outro, na articulação de conversações e ações, em meio a convergências e divergências de ideias.

E foram muitas atividades criativas que proliferaram através dos múltiplos modos de se relacionarem. Ideias que se transversalizaram, povoando os espaços de formação. Nessa perspectiva, a criação desses novos modos de interação via meio remoto (WhatsApp, Google Meet, vídeos...) também se configura em uma forma de resistência à imobilização do movimento nos/dos cotidianos escolares. A proliferação de conversas, reuniões, encontros remotos é tentativa de manter viva a força coletiva de professoras? De criar possíveis para a escola? Uma professora questiona durante um encontro *on-line*:

- *Por que nunca pensamos isso antes? Por que não promovíamos mais espaços para encontros com professores em horários acessíveis, sem ser tão corrido como aqueles que ocorriam no final do dia na escola? (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo – 2020).*

Segundo Deleuze e Guattari (2010, p. 142), o ato de criação se constitui como força intensiva, energia das resistências, pois “[...] criar é resistir”. Assim, podemos afirmar que há diversas possibilidades de resistências. Possibilidades que potencializam a produção de outros sentidos para o currículo, mesmo em contexto de pandemia, como demonstrado nas redes de conversações com professoras durante o processo formativo:

- *Vi seu status. Que pessoa chique, gente! (Pesquisadora)*
- *É para o nosso vídeo. Estou ansiosa para ver o produto final. (Professora)*
- *Qual vídeo? Tão chique assim? (Pesquisadora)*
- *O vespertino irá fazer um vídeo para a semana das crianças. Vamos fazer brincadeiras via Meet. Vamos fazer por grupos. Fiz até maquiagem. (Professora)*
(Redes de conversações com professoras - Diário de Campo - 2020).



Figura 2 – Imagens do vídeo produzido pelas professoras para a semana das crianças
Fonte: arquivo próprio (2020).

Criar uma maneira de se encontrar com as crianças para celebrar a alegria de uma data tão especial, amenizando os afetos tristes provocados pelo distanciamento social, tornou-se um desafio para os docentes e uma forma de resistir à imagem dogmática do pensamento de que só existe interação no ambiente escolar de modo presencial. Nesse contexto, o encontro com o inusitado da pandemia violentou o pensamento, pois, como afirma Deleuze (2003, p. 89), ao falar da relação entre signo e pensamento, “[...] sem algo que force a pensar, sem algo que violento o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que ‘dá que pensar’”.

Para Deleuze (2006, p. 135), o que é o “[...] próprio do novo, isto é, a diferença, é provocar no pensamento forças que não são as da reconhecimento, [...] potências de um modelo totalmente distinto [...]”. Para tanto, é preciso problematizar a imagem-representação, que é uma imagem fixa/pronta, buscando uma nova imagem, um novo pensamento, isto é, um pensamento sem imagem. Segundo o filósofo, o pensamento sem imagem é um pensamento não dado a priori, sem contornos predefinidos, que recusa a ideia do pensamento como representação e investe num pensamento como criação. Pensamento que experimenta possibilidades inesperadas.

– *Como vamos fazer para comemorar esse momento com as crianças e interagir com elas? E para aquelas que não têm acesso à internet? É preciso fazer um diagnóstico! Será que o vídeo vai ficar legal? Vou conseguir superar o nervosismo diante da câmera? (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo – 2020).*

As indagações e incertezas fizeram parte do processo criativo que culminou na elaboração de vídeos pelas professoras e encontros com as crianças pelo aplicativo *Google Meet*, momento em que as professoras pensaram em sua prática docente de modo a levar outras possibilidades para o cotidiano escolar. Experimentar e nunca interpretar. Essa seria a única possibilidade de escapar às imagens dogmáticas do pensamento. À interpretação, Deleuze e Guattari (2011) opõem a experimentação. Foi isso o que fizeram as professoras em contexto de pandemia. Experimentaram as oportunidades. Criaram, resistiram, (re)existiram.

Assim, ao se abrirem ao pensamento sem imagem, produziram resistências, construíram novos agenciamentos, novos arranjos, conectaram desejos, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (1976, p. 109), “[...] o desejo está sempre onde quer que haja algo a fluir ou a correr”. Desejo entendido aqui como construção de agenciamentos e não como falta (DELEUZE, 2001), pois, assim entendido, leva-nos a desejar experimentar agenciamentos e nunca interpretar, leva-nos a procurar os bons encontros e agenciamentos que nos convêm. É nesse sentido que tudo se tornou matéria de experimentações, como nos disse a pedagoga: *Estamos tentando, fazendo de tudo um pouco. Se vai dar certo não sei, mas estamos tentando (Redes de conversações com professoras/as – Diário de Campo – 2020).*

Assim, (re)existindo, foi preciso encontrar um modo de dar continuidade aos grupos de estudos que aconteciam semanalmente no ambiente escolar, já que o distanciamento social impediu o encontro presencial dos professores. Foi aí que, em meio a redes de conversações com as pedagogas, com a diretora, professoras e auxiliares de creche, optou-se por fazer encontros de forma *on-line* pelo aplicativo *Google Meet*, intercalando atividades síncronas e assíncronas.

Embora muitas dificuldades tenham sido vivenciadas nesse processo, como falha nas conexões, *internet* ruim, os encontros-formação possibilitaram outras novas imagens de pensamento. Imagens (des)enquadradas, em que movimentos curriculares foram sendo produzidos pelas telas dos computadores, atrelando possíveis para a docência em meio a novas aprendizagens e invenções. Sobre isso enunciaram as professoras:

– *Foi uma experiência enriquecedora! Questionamos o viver do óbvio que muitas vezes nos acomete sem percebermos e que faz com que nos tornamos âncoras, ficamos agarradas. Também nos ajudou a pensar que não nascemos prontos e nunca ficaremos prontos, estamos em constante mudanças, nossas raízes perpassam por terrenos diversos e absorvem diferentes nutrientes.*
 – *Eu achei ótimo! A gente quase não tem a oportunidade de conversar com os professores da universidade. Foi um modo de diminuir a distância entre a academia e a escola, saber o que pensam, o que está sendo estudado no momento.*
 – *A ideia de problematizar o trabalho coletivo foi bem legal! Eu tinha outras ideias sobre coletivo, sobre isso que você chama de “comum”, matilha. Pra mim, só poderia dar certo se todos seguissem um padrão. Agora sei que não é bem assim. Posso entender por que existem tantos conflitos na escola (risos). (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo – 2020).*

Em relação à formação docente, Dias (2010, p. 5) nos sinaliza que é possível observar “[...] a não aceitabilidade hegemônica de uma formação, mas, ao contrário, ela se afirmar em termos de devir, no entre aprender e desaprender, cultivando as formas de problematizar,

sempre provisórias.” Assim, pensamos a formação não como um ato de transmissão de conhecimentos ou informação, pois “[...] uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam, nos dizem o que julgam que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem.” (DELEUZE, 1999, p. 10).

Então pensamos a formação como redes de conversações, em que o coletivo escolar expressa e compartilha suas experiências, trazendo novos sentidos para o coletivo e para o currículo. São *espaçostempos*⁴ criados que valorizam as singularidades, que evidenciam a multiplicidade de saberes, engendrado com os encadeamentos da experiência coletiva, criando possibilidades para outros modos de *aprenderensinar*.

Isso, porém, não quer dizer que a ideia do ensino remoto tenha sido adotada como “ideal” a ser seguido. Nas enunciações das professoras, foi possível cartografar intensidades desejantes, que anseiam pelos encontros presenciais com as crianças, pelos movimentos, pelos sorrisos/choros, pelos banhos de mangueira e de borrifadores, pelos barulhos, pelos cheiros, gostos, pelas conversas entre colegas de trabalho nos espaços da escola, pelos passeios e... e... e...

– *Passeios? Éh, saudades! Ganhei o dia lembrando bons afetos, boas parcerias através dessas fotos. E os banhos de mangueira? Teve até banho de borrifadores.*

– *Nesse tempo de trabalho remoto esses aplicativos de vídeo ajudam a minimizar um pouco essa falta de olho no olho.*

– *Estar distante nos fez perceber o quanto temos a necessidade de estar perto.*

– *Nem me fale! Sinto um aperto no coração ao lembrar das crianças. Espero que isso tudo passe logo. (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo – 2020).*

Nesse sentido, para além de julgar entre certo e errado, se convém ou não convém e/ou o binarismo entre ensino remoto e o presencial, o que queremos destacar é a força de ação coletiva na/da escola produtora de resistências às imagens reducionistas/representativas de *espaçostempos* de aprendizagem e formação de professores, aos modos de se fazerem currículos verticalmente orientados, impulsionando movimentos outros de formação e invenções curriculares em tempos de pandemia.

2. Em busca do “tempo infantil” da escola em contexto de pandemia

Acredito que essa "pausa" da pandemia seja para voltarmos diferentes. (Redes de conversações com professoras – Diário de Campo – 2020).

As provocações presentes nas enunciações de professoras levam à problematização do tempo da escola (KOHAN, 2020) e a nossa experiência do tempo. *Acho que não deveria ter atividades para fazer na formação. Não tenho tempo para nada. Vivo numa correria louca!* argumenta a professora em relação às atividades assíncronas propostas na formação de professores.

A professora alerta para o fato de estarmos cada vez mais mergulhados nessa “correria louca”, e o tempo nos parece sempre mais acelerado, pois fomos afetados profundamente em relação a esse tempo *khrónos*, cronometrado. Para algumas pessoas, o trabalho remoto promoveu a junção do trabalho formal com as tarefas do lar, o que acarretou uma rotina mais acelerada. Assim, quanto maior for o número de tarefas nesse tempo cronológico, menos tempo

⁴ Com escrita conjugada explicitada na expressão *espaçostempos* e em outros termos presentes no texto, pretendemos destacar a indissociabilidade dos sentidos, ampliando as conexões, tal qual propõe Alves (2009) com esse modo de escrever.

e menos condições teremos para pensar/problematizar as questões da escola e menos tempo para vivenciar a intensidade das experiências.

Nesse sentido, pensar questões relacionadas ao tempo nos interessa bastante, pois “[...] a maneira como nos relacionamos com o tempo afeta a maneira como nos relacionamos com todo o mundo, com o que fazemos com a vida e o que fazemos com nós mesmos” (KOHAN, 2018, p. 299). Nessa perspectiva, Kohan (2020, p. 7) nos indica três formas de temporalidade que vêm da Grécia antiga, a saber:

[...] *khronos* é o tempo de relógio, do calendário, da instituição. É o tempo que não para, que segue movimentos uniformes, sucessivos, consecutivos, irreversíveis, qualitativamente indiferenciados. [...] *Kairós* é o tempo da oportunidade, o momento oportuno, a ocasião adequada para se experimentar algo como não se poderia experimentar em qualquer outro momento; é um tempo qualificado, preciso, singular, único. *Aión* é a duração no tempo; o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente. É o tempo daquelas experiências que nos fazem sentir que o presente dura, nas quais estamos como suspensos no presente: a arte, o amor, a filosofia e, pensando na escola, a leitura, a escrita, o estudo.

Para o autor, essas temporalidades exercem importante influência na educação. O tempo *khronos*, por exemplo, lembra-nos um tempo adulto, tempo de organizações pedagógicas, planejamentos, sequências didáticas, rotinas, horários cronometrados para essa ou aquela atividade. *Kairós*, entretanto, refere-se ao tempo das oportunidades que nascem do cruzamento do tempo cronológico com as nossas experiências, nossos afetos. E “[...] desse cruzamento resultam experiências pedagógicas oportunas e inoportunas” (KOHAN, 2020, p. 7).

Para falar do tempo *Aion*, Kohan (2020) tece sabiamente conexões com a infância, mostrando-nos que as crianças vivenciam esse outro modo de sentir o tempo. Tempo liberado de toda a interpretação (DELEUZE; GUATTARI, 2012) e que, desprendido das imagens dogmáticas do pensamento, faz-nos viver a intensidade das experiências como puro presente, pura experimentação. É esse tempo intensivo que Kohan (2020) chama de “tempo infantil”, não porque corresponde ao período ou à faixa etária da criança, mas porque se revela como uma força do devir-criança⁵ que nos atravessa. Tempo de “[...] perguntar, do querer saber, do amar pensar, do criar, do brincar como modo de habitar o mundo...” (KOHAN, 2020, p. 7).

Observemos, pois, o enunciado da professora: *Acredito que essa ‘pausa’ da pandemia seja para voltarmos diferentes*. Ao se referir ao tempo pandêmico como uma “pausa”, não quer dizer que o tempo *khronos* tenha sido paralisado, pois ele continua a correr seguindo seu percurso de marcação, medindo o tempo, fixando as pessoas e as coisas. Entretanto, ao prosseguir seu argumento acreditando na possibilidade de produção de bons afetos, mesmo em contexto de pandemia, a professora manifesta esse outro modo de sentir o tempo, o desejo de viver outras experiências com/na escola.

Apesar de o tempo cronológico da escola ter sido profundamente afetado neste momento, com rotinas alteradas, sem horários de parquinho, lanches, entrada e saída, etc., *Khronos* resiste e agora se apresenta de outros modos: horários para reuniões *on-line*, prazos para entrega de

⁵ Ao propor o conceito de devir-criança, Deleuze e Guattari (2012, p. 97) não estavam tratando de uma metáfora nem mesmo de imitar as atitudes de uma criança como uma entidade molar, determinada por sua forma, mas “[...] ‘uma’ criança que coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos [...]”. Ao trabalhar tal conceito, Simonini (2019, p. 17) nos esclarece que se trata “[...] da composição com as possibilidades de invenção, imaginação, novidade e experimentação que atravessam a força da criança, no seguir linhas em aberto que não se restringem a um mundo pré-definido”.

atividades e preenchimento de anexos, tempo cronometrado para as formações *on-line* e outros afazeres. Porém, ao mesmo tempo em que se vivencia a “loucura” de *Khrónos* e as oportunidades de *Kairós*, também é possível vivenciar a intensidade de *Aion* em tempos de pandemia, como possibilidades para viver outros “possíveis” e, quem sabe, como possibilidade para voltarmos diferentes, como nos diz a professora. Portanto, *Aion* seria sim uma “pausa” em que a lei de *Khrónos* cessa de reinar, pois *Aion* é composto por linhas flutuantes (DELEUZE; PARNET, 1998) e não por contornos predefinidos.

Nessa perspectiva, o tempo da escola precisou ser (re)pensado em contexto de pandemia, já que as atividades presenciais foram suspensas. Kohan (2020, p. 6) afirma que “[...] a pandemia provoca uma desaceleração e até uma suspensão da experiência do tempo educativo pela possibilidade de repensar os sentidos e as condições do que se faz”. E o que nos chama a atenção nesse movimento de cartografia dos afetos produzidos pela força de ação coletiva na/da escola em tempos de pandemia são os diferentes modos de habitar e existir o cotidiano escolar, considerando as múltiplas formas de vivenciar o tempo da escola para além das imagens dogmáticas de pensamento.

Nos encontros-formação em tempos de pandemia, imagens-fotografias da escola foram capturadas pelas professoras e apresentadas, levando-nos a pensar nos ventos que circulam livremente pelo vazio do pátio, nos materiais que pacientemente aguardam para serem utilizados, nas cores mais cinzentas devido à poeira que lhes cobre, nas marcas que não existiam naquele lugar, como avisos, recados, regras para garantir o distanciamento social... e tantas outras imagens que, em composição com as redes de conversações, possibilitam a criação de outros possíveis em meio aos *espaçotempos* das formações *on-line*. Composições em que afetos e afecções são produzidos, possibilitando pensar os modos como professores inventam e resistem como corpo coletivo nesse tempo de pandemia, bem como em outros modos de sentir/viver o tempo da escola.



Figura 3 – Imagens-fotografias de sala de aula e pátios vazios em tempos de pandemia

Fonte: arquivo próprio (2020).

E nos entremeios dos processos formativos pelas telas dos computadores, as redes de conversações com professoras, em composição com as imagens-fotografias, imagens-literatura, vídeos, dentre outros, expressaram o viver das intensidades das experiências como puro presente. Forças de um tempo *Aion* que, segundo Deleuze e Guattari (2012, p. 51),

[...] é o tempo indefinido do acontecimento, a linha flutuante que só conhece velocidades, e ao mesmo tempo não para de dividir o que acontece num já-aí e um ainda não-aí, um tarde-de-mais e um cedo-demais simultâneos, um algo que ao mesmo tempo vai se passar e acaba de se passar.

Talvez seja realmente isso que precisamos fazer, isto é, experimentar/viver os tempos da escola de outro modo, abrimo-nos às intensidades, assim como fizeram as professoras nos encontros-formação. Ir em busca do “tempo infantil” da escola. Tempo em que nos permitimos perguntar, querer saber, amar pensar, habitar o inusitado da pandemia com nossos modos brincantes de existir, experimentando, em vez de interpretar; assim como fazem, de forma muito peculiar, as crianças. Modos que fortalecem a composição de um corpo coletivo mais potente, como força de ação coletiva se fazendo presente no presente.

Buscar o “tempo infantil” da escola em contexto de pandemia é, como nos inspira Kohan (2020, p. 7), viver “[...] o tempo da educação como uma experiência durativa, intensiva, que prolonga a temporalidade presente: o acontecimento que interrompe a sequência cronológica e permite uma experiência que se faz presencial, em tempo presente”. É devir-criança, seguindo linhas em aberto que não se restringem a um mundo predefinido (SIMONINI, 2019). É (des)enquadrar imagens na busca de um pensamento sem imagem. É criar, (re)inventar, resistir, (re)existir em tempos extremamente difíceis.

Por isso, apostamos na relação com o outro e na cartografia das experiências dos docentes por entendê-las como potência coletiva que se expande em meio às redes de conversações e fissuram as prescrições e normatizações impostas, dando passagem às micropolíticas e movimentos de resistências nas formações de professores.

3. Algumas considerações

É inegável pensar que conexões foram criadas por redes intencionais e tecnológicas com o uso de dispositivos eletrônicos e atravessaram o cotidiano de professoras no contexto atual da educação. A *docênciadesejo*, que cria, inventa e resiste, teve como desafio um cotidiano escolar de distâncias e incertezas. O ensino remoto provocou modificações nas rotinas de famílias e nas relações entre as pessoas.

Pudemos perceber, através das redes de conversações, que processos de resistências surgiram desses encontros, tecendo redes de solidariedade entre professores e problematizações. Em meio às composições dos docentes, a força dos afetos e das afecções afirmou a vida e a diferença por movimentos imprevisíveis e que, por questionamentos do passado e por tentativas de romper com as ações normatizantes, passam a disparar alternativas para o *presentefuturo*. As capturas realizadas na pesquisa foram para além de afetos tristes, dotados de medos, inseguranças, de trabalhos limitantes, a deterioração das estruturas escolares pelo tempo, as salas de aulas vazias, chegando às aprendizagens e às possibilidades de pensar e vivenciar a escola a partir da força de ação coletiva que possuem experiências singulares compartilhadas por professores. As experimentações e suas trocas favorecem o surgimento de possíveis.

Pelas formações detectamos pontos de vistas diferentes, modos de fazer, propostas de atividades, o que torna a relação dinâmica e plural, afinal, a força de ação coletiva da escola impulsiona movimentos curriculares inventivos que burlam, fogem, transformam-se e não foram extintos nesses tempos de pandemia. A pandemia exigiu um enfrentamento no novo *espaçotempo* “tela”. A escola se fez proliferando redes que fazem surgir, afirmar, enfrentar, resistir, criando novas composições e combinações curriculares.

Assim, em meio às (re)existências, o desejo de retomada dos ambientes escolares também é latente. Sentir o outro tem feito falta. Os fragmentos de enunciações apresentados no texto revelam o desejo de conhecer, descobrir, estar perto do outro, seja por indagações da vida particular, seja por tentar encontrar possibilidades para que o cotidiano escolar viva experiências que celebrem a alegria e que, muitas vezes, denotam uma nostalgia, reforçando os laços e fazendo pensar o comum.

Desse modo, podemos afirmar que os deslizamentos provocados pelas professoras inventam modos de agir a partir da experiência e, por isso, dão pistas que intencionam vivenciar um “tempo infantil”. Nesse sentido, as professoras (re)existem, criando experiências coletivas, fissurando os modos de existências impostos, fazendo dialogar potências do agir para ampliar as possibilidades de aprendizagens e de existência.

Referências

ALVES, N. *Cotidiano, imagens e narrativas: Programa um Salto para o Futuro*. MEC. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARVALHO, J. M. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. Currículos como corpos coletivos. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 801-818, set./dez./ 2018.

DELEUZE, G. O ato de criação. *Jornal Folha de São Paulo*, Caderno Mais, p. 4-5, 27 jun. 1999.

DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet. Vídeo. Editado no Brasil pelo Ministério de Educação, “TV Escola”, série Ensino Fundamental, 2001.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução Joana Moraes Varela e Manuel Maria Carrilho. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Ana Lúcia Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Tradução: Eloisa Araujo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DIAS, R. Arte que nos move: oficinas de formação inventiva de professores. In: REUNIÃO ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6493--Int.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

KOHAN, W. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 4, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KOHAN, W. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 17 nov. 2020.

SIMONINI, E. A alegria subversiva de devir-criança. *Momento – diálogos em educação*, v. 28, p. 11-25, 2019.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Sobre as autoras

Hociene Nobre Pereira Werneck. Mestranda do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE/Ufes.

E-mail: hociene@gmail.com.

Lívia Camporez Giuberti. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE/Ufes.

E-mail: lcgiuberti@hotmail.com.

FOTOGRAFIA E PRÁTICA DE SI: ENTRELACES ENTRE ARTE, AFETOS E COTIDIANO

PHOTOGRAPHY AND SELF PRACTICE: INTERLACES BETWEEN ART, AFFECTED AND EVERYDAY

Fernanda Ayumi Sakuma¹

Roberta Stubbs²

Resumo: Este artigo tem como proposta pensar um processo de criação artística que se utiliza da fotografia para a potencialização de transbordamentos, sentimentos, vivências e acontecimentos. Considerando esta proposta, surgiu a problemática: como a fotografia cotidiana pode possibilitar singularizações, práticas de si e a criação de outras realidades a partir dos acontecimentos que permeiam meu dia a dia? Para responder à essa problemática, me respaldo em autores como Suely Rolnik e Félix Guattari (2013) no livro “Micropolítica: cartografias do desejo” e Suely Rolnik (1997), com eles, busco relações entre processo artístico e subjetividade.

Palavras-chave: Fotografia; singularização; afetos; artes.

Abstract: This article proposes to think about an artistic creation process that uses photography to enhance overflows, feelings, experiences and events. Considering this proposal, the problem arose: how can everyday photography enable singularities, self-practices and the creation of other realities from the events that permeate my daily life? To answer this problem, I rely on authors such as Suely Rolnik and Félix Guattari (2013) with the book “Micropolitics: cartographies of desire” and Suely Rolnik (1997), with them, I look for relationships between artistic process and subjectivity.

Keywords: Photography; singularities; affections; art.

1. Os primeiros passos...

De início, não queria realizar uma pesquisa em artes, pois sabia que iria escavar afetos e teria que me aprofundar nos mesmos, mas, conforme a pesquisa foi avançando, percebi que mergulhar nesse processo foi importante tanto para a vida acadêmica, quanto para minha vida pessoal, funcionou como uma espécie de manifesto de libertação no qual que exerço uma prática de liberdade.

Segundo Sandra Rey (1996), nas Artes Visuais, a pesquisa pode ser caracterizada em duas vias, pesquisa *em* artes e *sobre* artes. A pesquisa sobre arte referência as pesquisas envolvendo o produto final, ou seja, a arte já pronta, em circulação. Já a pesquisa em artes tem como especificidade o estudo dos processos, das bases de produção e da fundamentação teórica. Para a autora, uma obra é ao mesmo tempo um processo de formação de algo e um processo de formação de sentidos, pois a obra:

[...] perturba o conhecimento de mundo que me era familiar antes dela: ela me processa. Também nesse sentido, de fazer um processo a alguém: sim, somos processados pela obra. A obra, em processo de instauração, me faz repensar os meus parâmetros, me faz repensar minhas posições. O artista, às voltas com o processo de instauração da obra, acaba por processar-se a si mesmo, colocando-se em processo de descoberta. Descobre coisas que não sabia antes e que só pode ter acesso através da obra.

¹ Universidade Estadual de Maringá – UEM.

² Universidade Estadual de Maringá – UEM.

Neste trabalho, tenho a fotografia como substrato de produção de sentidos, e conforme me aprofundava na construção e na pesquisa sobre fotografias, pensava também sobre minha posição em relação ao território à qual me encontro, seja no afetivo ou no acadêmico, possibilitando um trabalho de autoconhecimento. Então, a qual território estou me referindo? Uma palavra que aparece muito em meu trabalho é silêncio, e ela também é uma característica bem presente nas famílias japonesas, que tem uma cultura de silêncio, de não se manifestar contra, de não responder, de aceitar circunstâncias sem perguntar o porquê.

Assim, neste território, busco com e a partir da fotografia, registrar afetos, dualidades e acontecimentos. Busco perguntar “Por que?”, construindo uma série que mexe com o sensível e que estranhe as certezas, que pode tanto cair para se reconstruir quanto crescer e crescer... até ter de escolher outras direções.

2. Entrelaces entre fotografia, subjetividade e cotidiano

Os conceitos de subjetividade, dobra e singularização aparecem de forma a potencializar a escrita e a compreensão de um campo conceitual que vê na vida uma potência de variação, de diferença, de recusa e de resistência. Assim, a partir de autores como Félix Guattari e Suely Rolnik (2013) e Suely Rolnik (1997), estarei abordando esses conceitos, que servem de alicerce para a construção desta pesquisa junto ao processo artístico que a permeia.

Segundo Guattari e Rolnik (2013), a subjetividade não possui uma natureza humana e sim maquínica, sendo ela essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida. Essa subjetividade não implica posse, mas sim uma produção contínua que acontece a partir de encontros que vivemos com o outro, e este outro pode ser entendido como tudo aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Ou seja, tudo o que marca “[...] no próprio coração dos indivíduos, em sua maneira de perceber o mundo, de ser articular com o tecido urbano, com os processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas.” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 34)

Mas então, como posso ter a fotografia como meio para trabalhar subjetividades e afetos? Como dito anteriormente, a subjetividade é formada por diversos componentes que são resultantes desses encontros com o outro, de uma apreensão parcial que o indivíduo realiza de elementos presentes no contexto social de cada um, e assim, nesse sentido:

[...] valores, ideias e sentidos ganham um registro singular, tornando-se matéria prima para expressão dos afetos vividos nesses encontros. Essa produção de subjetividade, da qual o sujeito é um efeito provisório, mantém-se em aberto uma vez que cada um, ao mesmo tempo em que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emite, fazendo dessas trocar uma construção coletiva viva. (MANSANO, 2009, p. 111)

Ao ganharem essa importância coletiva, essa subjetividade pode ser modificada, reinventada de acordo com o cotidiano de cada indivíduo de forma a gerar linhas de fuga, novas texturas, escapes de uma subjetividade vigente. Falamos, pois, de processos de singularização, tal como denominado por Guattari e Rolnik (2013). Mas, assim como a subjetividade pode gerar linhas de fuga e se reinventar, ela também pode ser reproduzida de uma maneira a não se afetar por essas linhas, esvaziando-se e perdendo sua potência criativa. Nesse sentido, o que caracteriza um processo de singularização é que ele seja automodelador que, ao captar os componentes de uma subjetividade, ele construa sua própria referência sem necessitar reproduzir outras já “feitas”. Quando começamos a adquirir a liberdade de construir nossas referências, passamos a ter a capacidade de ler a situação e tudo o que a contorna com mais

frescor e atenção às linhas de diferenciação. Assim, neste trabalho, eu parto da realidade como elemento já dado, já feito, mas a partir do momento em que eu a fotografo, tenho a liberdade de construir minhas próprias referências, minhas próprias narrativas.

Segundo Kossoy (2012) em seu livro 'Fotografia & História', a fotografia possui duas principais características, o tempo interrompido e a segunda realidade. Para o autor, a segunda realidade seria o que ficou na bidimensão, capturada, interrompida e isolada, mas que nos possibilita pensar as múltiplas realidades a partir de nossos encontros com essas fotografias. São nesses encontros com a imagem fotográfica que múltiplos campos de sensações e sentidos podem se abrir, sendo um canal de potencialização de afetos e também ressignificação de imagens.

Dessa maneira, a fotografia, junto ao gesto de interrupção, nos capacita a criar poéticas e estéticas fora de padrões predeterminados. Agindo como uma operação delatora, uma arte parteira que ilumina as coisas que já estavam presentes, mas não eram vistas. Acontecimentos como uma florzinha que começou a nascer no concreto; os clips no meio da rua; os elásticos de cabelo que encontramos pelo caminho; a senhora que faz o mesmo caminho todo dia para comprar pão no mesmo horário e na mesma padaria; um cachorro que está sempre em frente a um estabelecimento; o tédio de uma dona de casa que vê graça em mudar os móveis de lugar a cada duas semanas; os cachorros tirando um cochilo de tarde enquanto desenvolvo essa pesquisa poética.

Os principais acontecimentos delatores em meu cotidiano ocorrem em meio a parentes, com os quais tenho bastante contato. Passei várias manhãs e tardes na companhia de minha avó e tias, e fui percebendo que, mesmo silencioso, o território também era turbulento. Passei a ver de maneira diferenciada, a perceber momentos, conversas e até mesmo interferir em alguns casos com alguns questionamentos inesperados, como se estivesse fazendo um estudo daquele território, com um olhar de estrangeira dentro de minha família.

3. Território afetivo, o que é este território?

Para melhor falar sobre este território afetivo, que é onde estabeleço um certo campo da pesquisa, penso ser interessante falar um pouco sobre a toxicomania de identidade e dinâmica das dobras que constituem nossa subjetividade. Suely Rolnik (1997), em seu texto 'Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura', nos direciona em meio às relações entre sujeito e subjetividade e suas fronteiras com a cultura e a ética. A autora explica o 'funcionamento' da subjetividade a partir de etapas. A primeira etapa consiste naquela visão que temos de uma subjetividade imutável, como um modo de ser, agir e pensar, e que vê o interior e o exterior como independentes e separados um do outro. Na segunda etapa, somos tocados por uma potencialidade vibrátil, e, então, captamos uma certa inquietação na pele, que seria o exterior, como se algo estivesse fora do lugar.

Ao percebermos essa inquietação, passamos para a terceira etapa, na qual estendemos essa pele inquieta formando uma superfície plana, mas que não se mantém plana devido aos incômodos. Essa pele então começa a se dobrar e formar curvaturas, possibilitando entradas e enfim formando uma subjetividade diferente da do início, tida até o momento como uma forma de ser e agir imutável. Com o tempo, outros fluxos e acontecimentos adentram esta pele formando outras configurações. Onde havia uma dobra, ela se desfaz e a pele volta a se estender, ao mesmo tempo em que se curva em outro local, ficando claro que cada modo de existência pode ser pensado como um conjunto de dobras singulares de subjetivação.

Na quarta e última etapa, o dentro e o fora, o interno e o externo que víamos como algo dissociável, agora nos é indissociável e, paradoxalmente, inconciliáveis. Numa dança contínua de dobrar-se e desdobrar-se, vemos que o dentro detém o fora e o fora desmancha o dentro, tal como sinaliza Rolnik (1997, p. 2):

[...] o dentro é uma desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente num determinado diagrama que ganha corpo numa figura com seu microcosmo; o fora é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se profile.

Mas o que seriam essas forças que nos atravessam e transversalizam? Mansano (2009), faz menção à força de recordar, conceber, imaginar e querer que formam nossa subjetividade na medida que experienciamos essas forças do mundo em nosso cotidiano e nas nossas vivências. Tais forças geram marcas que dizem tanto da suposta interioridade do sujeito quanto daquilo que diz do mundo. São dobras de subjetivação no qual dentro e fora se confundem e se transmutam.

Conforme novas configurações adentram essa pele que chamamos aqui de subjetividade, tais dobras seguem continuamente se formando, se tornando planas e se curvando em outros locais. É por conta dessa vibratibilidade da pele que conseguimos entender o sujeito e sua subjetividade como algo que não pode ser concebido como uma entidade já pronta, mas sim que se constitui à medida em que entra em contato com forças que o perturbam e o afetam de diferentes maneiras.

Ainda em relação ao texto de Rolnik (1997), a autora comenta que em certos modos de subjetivação a formação de dissolução das dobras tendem a fluir melhor do que em outras. A autora traz a subjetividade do artista como exemplo, em que os produtores culturais de qualquer meio tendem a ser especialmente capazes de suportar as vertigens da desestabilização provocada pelas forças que inquietam a pele. Isto porque, é inicialmente em microuniversos culturais e artísticos que relações de forças ganham força, corpo, sentido e valor, e nesses microuniversos artísticos vivem cartografias musicais, visuais, cinematográficas, teatrais, arquitetônicas, literárias, filosóficas, etc.

Ao deixar isso claro, Rolnik (1997, p. 4), também afirma que:

[...] quando uma dobra se faz e, junto com ela, a criação de um mundo, não é apenas um perfil subjetivo que se delinea, mas também e indissociavelmente, um perfil cultural. Não há subjetividade sem uma cartografia cultural que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil.

Claramente, não existem apenas subjetividades artísticas, na realidade o processo de formação e dissolução de figuras de subjetividade tende a ser interrompido de várias maneiras. A autora traz o termo “toxicomania de identidade” para definir essa interrupção, representando um viciado em identidade que, tendo horror às forças que adentram sua pele e a desestabilizam, ele procura se manter em apenas uma dobra, deixando entrar apenas as forças que não ponham em risco sua identidade. Esse indivíduo é aquele que vê o dentro e o fora simplesmente como uma visão espacial, que acredita que o dentro é imutável e já dado em total equilíbrio. Consequentemente, não permite a produção do novo, pois se algo já está dado e em equilíbrio, não tem possibilidade de mudança. Podemos ver a toxicomania de identidade como aquela relação com a subjetividade em que se tem alienação e opressão, onde o indivíduo se submete à subjetividade, às linhas do tempo, às forças tal como as recebe, consequentemente não entra em um processo singularizador.

Após ler e compreender a toxicomania de identidade e as maneiras com as quais um sujeito lida com a subjetividade, percebi o quanto o vício em identidade está presente no meio familiar no qual me situo. Falo do meio familiar, pois ele servirá de substrato de produção poética em meu trabalho, um trabalho que tem como principal eixo a evocação de afetos através de silenciamentos, lacunas e vazios. Esses silêncios muitas vezes geram fraturas afetivas, e ao enxergar o silêncio como uma subjetividade alienada, uma característica de um vício de identidade, procuro, através da

fotografia e desse próprio silêncio, costurar essas fraturas permitindo que elas se revelem e se curem ao mesmo tempo. Além do silêncio, os assujeitamentos aos quais algumas mulheres são colocadas devido a linhas de subjetivação ligada à tradição: o fato de não poderem viajar sozinhas, não tomarem decisões em casa, não poderem trabalhar para não desagradar o marido, não terem um poder de intervenção e ficarem em um local de impotência.

Em relação a essa sujeição, li em uma tese de Mina Isotani (2016), que fala sobre a mulher japonesa moderna, sobre o termo *Ryôsai Kenbo*, que significa “Boa mãe, mãe sábia”, termo que foi popularizado pelo ministério da educação do Japão, que traduzia o comportamento esperado das mulheres. Segundo Isotani (2016, p. 44):

O termo expressa o controle do Estado sobre a construção da mulher como objeto nacional, sendo uma ferramenta da engrenagem para a conquista da supremacia japonesa sobre outras nações. Isto é, a propaganda afirmava que ser uma boa esposa e uma mãe sábia era função primordial da mulher como parte contribuinte do país. Contudo, a mensagem escondia o fato de que as mulheres não podiam participar de decisões políticas ou ocupar cargos de destaque nas empresas.

Ainda hoje, o Japão traz desdobramentos desse controle que ficou enraizado na subjetividade japonesa, e que se arrastam até os descendentes fora do país. Fui atrás dessas informações porque as mulheres de minha família me chamaram atenção e também pelo fato de ser mulher. Fui ouvindo algumas histórias como: abandono de estudo porque não podia ficar sozinha enquanto os pais e os irmãos iam viajar; sobre não poder seguir uma carreira que gostava por não ser visto como uma profissão de uma mulher direita; e o que ouvi mais recentemente - “Você tem que arrumar a casa quando eles chegarem, senão o que pensarão de nós?”.

Os elogios que são proferidos de algumas bocas, como: “Viu como é educada? Lavou a louça depois do café” ou “Comportada ela, quieta, não é escandalosa”. Como se a educação se reduzisse somente a isso, em alguns valores que foram enraizados e que buscam se manter como norma. O fato de não se ter um questionamento sobre vários porquês, como: por que devo ser quieta? Porque não posso fazer um escândalo? – mesmo algumas situações me peçam por isso – Por que quando lavo louça sou considerada educada? E conforme fui escrevendo, pesquisando e tentando viver essa pesquisa, compreendi que se tratava justamente de um vício de identidade, de uma toxicomania de identidade. Isto é, busca se manter somente em uma dobra, em uma maneira de pensar, estagnada que não se move conforme o tempo passa, ou que simplesmente não considera o próximo como um sujeito que vibra em outras intensidades.

Sobre como o sujeito lida com a subjetividade vigente que nos é empurrada, Michel Foucault (2004) nos fala sobre a estética da existência, que, assim como o processo de singularização, busca criar um estilo próprio de nos tornarmos autores de nosso próprio território de criação, de existência. É uma maneira de pensar os processos de singularização menos ligado às linhas de poder e assujeitamento, mas sem esquecer que essas linhas de poder, assujeitamento, alienação continuam ali nos atravessando de várias maneiras...

A estética da existência surge de uma urgência que não deseja mais obedecer aos códigos que constroem e regulam a vida em seus mínimos aspectos. Deseja um pensamento não dogmático que não impõe mais certezas absolutas ou constantes, jogando com as possíveis liberdades em um campo minado, para dar outra forma, sentido e valor as atitudes e comportamentos de nossa vida. É um princípio que regula práticas, técnicas e artes que visam modos de subjetivação não mais assujeitadas e assujeitadoras, caracterizadas como uma prática de si ou de liberdade.

4. Prática de si, fotografar-se

Ao possibilitar um retorno a nossa vida e de um cuidado de si, que consequentemente diz respeito às nossas relações, penso que as fotografias aqui apresentadas podem ser vistas como pequenos exercícios de práticas de liberdade. Desde o momento em que há o recorte das fotografias, ao mesmo tempo em que há a construção de outras realidades que reverberam da foto, existe ali uma vontade de liberdade, de gerar e costurar fraturas revelando tanto o corte quanto a costura, como se estivesse dentro e fora ao mesmo tempo...

A liberdade em si é a questão mais difícil e delicada, ela depende da criação, da invenção, intensidade, experimentação constantes e permanentes, ela não pode se estagnar. Segundo Figueiredo (2010, p. 298), “A arte de viver ou a estética da existência é um bom princípio para se organizar estratégias, técnicas ou práticas para colocar a própria vida, a possibilidade de diferentes ou outros possíveis modos de vida.”

As fotografias presentes nesse trabalho podem ser vistas como um pequeno exercício de práticas de liberdade, e, consequentemente, como uma maneira de não me anestesiar frente aos acontecimentos que me rodeiam, intensificando-os ao fragmentar a realidade deixando de fora a continuação do mundo. Como uma maneira de viver aquele momento cada vez mais de maneiras diferentes. Ao ver a vida como um emaranhado de acontecimentos, um rizoma que não possui nem início, nem fim, e sim várias pontas pelas quais podemos realizar outras múltiplas conexões, caminhando sem considerar a linearidade dos fatos e sim nos entregando ao acaso, vamos compondo diversos “e...” que nos arrasta para diversas outras direções... É uma vida que possibilita respiros, que não vê problema em parar e seguir outros rumos, até porque o que se conquistou seguindo certo caminho permanece conosco mesmo que peguemos outros rumos. Pegamos pedaços pela metade e juntamos com outros, formando novas configurações rizomáticas... Segundo Garlet (2014, p. 47):

[...] se perguntarmos ao rizoma se é este o melhor caminho a seguir, ele nos dirá: não tenho a menor idéia... Tem este... e Mais aquele... E mais aquele outro... E ainda aqueles vários outros que são possíveis, mas não tenho como lhe garantir se são os melhores, sei apenas que podes te tornar diferente do que és, nem melhor, nem pior, apenas diferente.

Ao tomar esses diferentes rumos e nos percebermos diferentes de antes, nos damos conta de que somos aquele sujeito que não é preconcebido, somos formados por direções, forças e fluxos que nos atravessam e, a cada atravessamento, nossas texturas e maneiras de ver o mundo se abalam formando novas.



Imagem 1 – Menino pipa – Fonte: Registro pessoal, 2007

Ele já não está pequenino como na foto, já não gosta mais de empinar pipas, a construção provavelmente está terminada, o carro que se encontra no fundo foi vendido, está rondando em algum lugar da cidade ou em um ferro-velho, mas foi um local de muitas memórias... do momento, lembro-me bem pouco, sei que eu a congelei, mas o que aconteceu, não tenho nenhuma lembrança ou postulados seguros, mas independente de quem a olhar, vários sentidos e direções sairão dela, desencadeando vários porvires na imagem.

Ao ver essa foto tive um desejo de interferir nela, como aquela que interfere no acontecimento que teve no passado, mas com uma singularidade formada no agora e que estará em constante formação sem um fim definido. Ao mesmo tempo em que interfiro como uma forma de apresentar uma nova singularização, apresento também um escape da realidade, como diz Luersen (2018), um acontecimento que participa de duas temporalidades, que pertence tanto ao *cronos*, que é a linha cronológica em si que segue uma certa linearidade, como ao *aion*, que é o tempo flutuante, indefinido e que funciona como uma fuga incessante do presente e não cessa de dividir-se.

Ao trabalhar com o cotidiano como substrato de produção, o que esperava era encontrar diferenças que me fariam olhar mais atentamente, mas, na verdade, não são bem diferenças, e sim elementos que não se mostravam antes e que com a fotografia consigo revelar, e consequentemente, me revelar também. Afinal, é “na tessitura do cotidiano, daquilo que nos está mais próximo e que nos é mais familiar que podemos evocar uma ética-estética-política de

invenção de si.” (STUBS, 2015, p. 155). Tessituras essas, bordadas por acontecimentos esperados e inesperados, por conversas na faculdade, no trânsito, e com mais abundância no meio familiar. Este meio, o qual aparecerá com mais frequência em meu trabalho, é um meio, um território em que as singularidades são reprimidas... repressão que tem como consequência um rompimento de tempos em tempos e cria fraturas no que é dado como normal, como ordinário, nesse dia-a-dia no qual tento narrar meus olhares e sensações.

Os parentes com quem convivo desde pequena, os avós que visito todo final de semana, as conversas que escuto, os comportamentos em uma sala de estar, as tradições nos dias festivos, as prateleiras cheias de fotografias que ficam escondidas embaixo da escada, os afetos (muitas vezes reprimidos) que aparecem em alguns momentos... “São acontecimentos que muitas vezes nos provocam de forma inesperada, nos afectam e nos convidam a construir novos sentidos para práticas vividas.” (MARTINS, VAZ, 2016, p. 439).



Imagem 2 – Afetos intensos e escondidos – Fonte: Registro pessoal, 2018

A foto acima foi manipulada digitalmente a partir de uma fotografia que fiz de uma prateleira que está na casa de minha avó há muito tempo. Esta prateleira existe desde que eu era pequena, as fotos estão no lugar onde sempre estiveram, somente algumas flores foram colocadas no topo, mas ela sempre esteve embaixo da escada. De início não reparava muito, mas é o que se vê de primeira mão logo que se sai do banheiro da casa, e comecei a pensar o porquê não mudavam esta prateleira de lugar... não tive respostas certas para a questão, mas a tomei como um material intenso de demonstração de afeto dentro da cultura oriental, que é caracterizada pela repressão dos afetos. Quando digo repressão, quero dizer que os afetos estão contidos, não quer dizer que eles não existem. Dessa maneira, a multiplicação das fotografias, que apresentam momentos de nascimento, de formatura na escola, de um passeio no parque entre muitos outros, reverberam em nós as dobras formadas pela ausência e presença de afetos.

Um contraste com a imagem que está saturada de outras fotografias ao mesmo tempo que estão reprimidas ali, não podendo sair daquela estante escondida.

A demonstração de afeto para a tradição japonesa é algo que não deve ser mostrado em público, mas isso é desde um abraço a um beijo. Não se deve responder os mais velhos, por mais que ele esteja errado. Fui criada em um meio no qual alguém dizia algo, eu não me sentia no direito de perguntar ‘por que? Um meio que pensa demais no que os outros vão pensar de ti, que muitas vezes valoriza o que não precisava ser tão valorizado e deixa passar o que tinha de mais cintilante em sua vida. Tive um olhar mais atento as mulheres da casa, que desde cedo convivo e ouço histórias as quais conseguia perceber que deixaram para trás coisas que consideravam importantes somente pelo fato de que deviam respeitar as vontades alheias.



Imagem 3 – Vazios evocatórios – Fonte: Registro pessoal, 2018-2019

Cadeiras vazias são objetos que me chamam atenção desde sempre, é como se evocassem um sentimento de falta e perda, e aquele pensamento silencioso de: “Não deveria ter alguém ali?”. Foi a partir desses pensamentos que saí a procura de rastros e vestígios que comprovem a presença de alguém naquele local, como uma almofada, as jaquetas nos encostos das cadeiras, os cobertores desdobrados do lado da cama... É a investigação de vestígios sobre o que tem de mais oculto e afetuoso em cada fotografia, que, muitas vezes inconscientemente, temos diversas sensações devido à provocação visual que cada fotografia nos dá, os objetos cotidianos possuem esse poder...



Imagem 4 – Em funcionamento, mas inacabadas... – Fonte: Registro pessoal, 2018

Na foto acima, coloquei meus questionamentos em relação às mulheres de minha família. Na foto, estão minha avó e minha bisavó, na época com 100 anos. Muitas vezes presenciei uma conversa entre elas, mãe e filha já em uma idade avançada, conversando em japonês, as vezes até gritando porque uma não escutava a outra. A fotografia acima, é uma das que considero mais íntima, silenciosa e gritante ao mesmo tempo, nesse momento em específico, nenhuma das duas estavam conversando, apenas trocavam olhares e gestos de carinhos silenciosos, como cobrir os pés descobertos, fechar a cortina, pois o sol estava batendo em seu rosto atrapalhando o sono, trocar de lenços úmidos devido ao calor... Foi um momento de silêncio que me causou muito barulho interno e externo. Duas vidas que se cuidaram a vida inteira, que tiveram seus desejos e vontades cortados pelo fato de serem mulheres, mas nunca deixaram de dar forças uma a outra.

“Em funcionamento, mas inacabadas...”, por que inacabadas? Porque, por mais que estejam nesta idade avançada, sendo pessoas ‘vivas’, que viveram muito, pode-se dizer que elas possuem a estrutura, os pilares de sustentação para se manterem de pé, mas e seu interior? Suas pinturas externas, suas vontades não saciadas? Seus direitos de expressarem mágoas e felicidades?

Ao pensar cada vez mais cada fotografia e ver as potências, memórias, deslocamentos e intensidades que elas trazem não hesitei em continuar a buscar esses acontecimentos, a ficar sempre à espreita por pequenos gestos. Cada vez mais, quero poder seguir em frente e levar para vida todos os caminhos que esses encontros me possibilitam, nem que eu precise voltar para trás para escolher outra trajetória. Ou, como diz Garlet (2014, p. 46):

[...] não há como garantir uma evolução, apenas encontros com o outro, que vão nos tornando diferentes de nós mesmos. Não há a criação de uma identidade que vai se reafirmando numa mesma direção, mas infinitas possibilidades de ser que vamos experimentando em nossas andarilhagens –que nos fazem ziguezaguear, ir em frente, retornar, pegar desvios, nos perder (não necessariamente nesta ordem) –sem a preocupação de ter escolhido o melhor caminho naquele momento, mas aproveitando os encontros que ele nos permite.

Ou seja, esta pesquisa poética não terá um fim, até porque não tem nem um ponto de chegada. Posso enfim pensar que cheguei, que ultrapassei a linha de chegada, mas, quando perceber, estarei já em outra corrida, em outros mapas. Em outros territórios que estarão lá para questionar as certezas e conhecimentos, abalar e gerar fendas que possibilitem passagens e preenchimentos através de memórias, acontecimentos e vários devires.

Conclusão

Desde o momento que optei por realizar uma pesquisa *em arte*, tinha em mente que passaria por algumas dificuldades quanto a conceitos, materializações e sensações. Mas o fator mais complicado em uma pesquisa que mexe com o sensível e a poética é, justamente, este mergulho em si que se deixa transbordar para não ficar somente naquele interior que acaba ficando vazio caso não se movimente em devir.

Tomar como substrato de produção poética o cotidiano, mais especificamente o cotidiano familiar que se encontra em um território afetivo rodeado por algumas linhas de forças que tentam endurecer as subjetividades e os afetos, foi também um desafio nesta pesquisa. Em alguns momentos precisava ter um olhar estrangeiro para com essa familiaridade, o que é complicado porque, por mais que seja estrangeiro, ainda fala de mim.

Porém, percebi ser preciso que alguém tivesse esse olhar de fora justamente para trazer uma visão diferenciada, um olhar que tenta ver na vida potências de variação, diferença e demonstração de afeto. Diversas foram as dobras feitas durante este percurso, ao trazer para

fora uma subjetividade endurecida através da fotografia, pude dobrá-la através de recortes, narrativas, memórias e materialização. Assim, pude sair também de meu lugar de impotência, sim, me sentia impotente em frente aos silêncios, em frente aos vazios que, na verdade, podiam ser preenchidos ou simplesmente adentrados para compartilhar afetos ali mesmo.

Olhando para trás, vejo o quanto de afetos esse trabalho reverbera em mim. Esta pesquisa foi uma forma de prática de liberdade com a qual pude dar voz a silêncios, preencher e costurar fraturas e, até mesmo, abrir algumas. Isso porque, ao colocar em prática essa liberdade, permiti retornos e operações para comigo mesma, possibilitando um retorno para minha vida e um cuidado de si que engloba as relações familiares, amorosas e de amizades...

Não vejo este trabalho como finalizado, até porque, como vou saber se é o início ou o fim? Posso estar no meio de algo muito maior, que espera por mais acontecimentos e produções. Meu desejo agora é continuar com andarilhagens e caminhos já pronta para uma próxima viagem, para fazer-me outra e produzir uma próxima leva de fotografias, um outro percurso ou processo de ressignificação sensível de si e do mundo...

Referências

FIGUEIREDO, F. P. D. Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault. *Ítaca*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 290-299, dez./2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/262>. Acesso em: janeiro de 2021.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade e política*. p. 264-287. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GARLET, Francieli Regina et al. *Pesquisar andarilho: cintilâncias e transbordamentos de uma docência*. 2014.

ISOTANI, Mina. *A representação do feminino: a construção identitária da mulher japonesa moderna*. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 4. edição. São Paulo: Atelier Editorial, 2012.

LUERSEN, Paula Cristina. *Torreão, lugar de rastros*. 2018.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 8, n. 2, 2009.

VAZ, T.; MARTINS, R. Devir-febre-amarelo: entre a cidade e a fotografia entram perceptos e afectos. In: 15º ENCONTRO INTERNACIONAL DE ARTE E TECNOLOGIA (#15.ART), 2016, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2016. p. 438-444.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca Luz; TESSLER, Élide Starosta. *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 123-140.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade fronteiras com a ética e a cultura. 1997. Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade>. Acesso em: janeiro de 2021.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

STUBS, Roberta. *A/r/tografia de um corpo experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade*. 2015.

Sobre as autoras

Fernanda Ayumi Sakuma. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá.
E-mail: fayumisakuma@gmail.com.

Roberta Stubs. Artista, pesquisadora e professora. Doutora em Psicologia, Arte e Gênero pela Universidade Estadual Paulista e docente de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do DOBRA, grupo de pesquisa em arte, subjetividade, educação e diferença.
E-mail: robertastubs@gmail.com.

CORPOS-MÁSCARAS E A PANDEMIA DE COVID-19: DIÁLOGOS COM OBRAS DE JOHANNA GOODMAN

MASKS-BODIES AND COVID-19 PANDEMIC: DIALOGUES WITH JOHANNA GOODMAN'S ARTWORKS

Tiago Amaral Sales¹
Nicole Cristina Machado Borges²
Keyme Gomes Lourenço³
Lucia Estevinho⁴

Resumo: Em meio a pandemia de covid-19, máscaras assumiram grandes importâncias, povoando estes tempos, percorrendo caminhos que se acoplam a nossos corpos e cotidianos. Em matilha, decidimos cartografar afetos possíveis por *meio* destes objetos em diálogo com obras da artista estadunidense Johanna Goodman. Para a escrita, nos colocamos coletivamente à escuta das vidas que habitam as máscaras, de seus corpos e movimentos que se fundem aos nossos, compondo nos trajetos-vida-pandemia, o desconhecido, e medos, e encontros outros, e... (im)possíveis em territórios pandêmicos.

Palavras-chave: Arte; cartografia; Matilha Uivo.

Abstract: Amid the covid-19 pandemic, masks assumed great importance, populating these times, following paths that are coupled with our bodies and daily lives. In pack, we decided to map possible affects through these objects in dialogue with works by the American artist Johanna Goodman. For writing, we collectively listen to the lives that inhabit the masks, their bodies and movements that merge with ours, composing in the paths-life-pandemic, the unknown, and fears, and encounters others, and... (im)possible in pandemic territories.

Keywords: Art; cartography; Pack Howl.



Imagem 1 - Agentes profiláticos no varal. Fonte: Acervo pessoal de Nicole Borges.

¹ Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

³ Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia, MG, Brasil.

Territórios pandêmicos, janelas que uivam e ventam. O que ventam?

O ano de 2020 começou com um ar de suspense, gotículas de medo e desconhecimentos-virais. No Brasil, do lado ocidente mundial, escutávamos nos noticiários sobre um tal vírus novo que aparecera na China e vinha se espalhando pelo mundo. Em fevereiro chegou o carnaval e máscaras participaram dos contextos festivos de muitos foliões, em celebração, aglomeração e rompimento das linhas que separavam fantasia de realidade. Pouco tempo depois, foram noticiados os primeiros casos de infecção pelo coronavírus Sars-Cov-2, responsável por desencadear a doença covid-19. Rapidamente, surgiram diversas opiniões acerca de como se proteger da infecção. As máscaras que até então se restringiam a espaços voltados para as áreas da saúde e estética, trabalhos com manuseio de compostos químicos potencialmente tóxicos e momentos festivos, se estenderam para toda nossa rotina, nossos dias e nossos encontros, ocupando nossos corpos e casas.

Um clique registrou uma cena que se tornou cotidianamente presente, na Imagem 1: máscaras penduradas em um varal, recém lavadas e à espera de se acoplarem novamente aos corpos-humanos, permeando seus rostos, misturando-os. A Imagem 1 atuou como disparadora para movimentar nossos questionamentos acerca da pandemia, dando pistas de algo tão sutil e, paradoxalmente, marcante que rapidamente permeava não só nossos rostos, mas todo o cotidiano que nos cerca: as máscaras. Para além de novas vestimentas, seriam estes pedaços de tecidos, que ora atuam como barreiras sanitárias, também possibilidade de devires? Como atuam as máscaras nos nossos novos encontros? Questões que começavam a viralizar em nossas mentes e conversas.

Em coletivo, nos colocamos a pensar no que nos passava com essas mudanças: pandemia, distanciamentos, incertezas, “novos normais” e desconhecidos. Unidos pelo *UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida*, grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e também espaço de criação e estudo das filosofias da diferença, nos potencializamos em aberturas para os afetos que nos atravessaram a todo momento. Sobre o coletivo, Tamiris Vaz e Lúcia Estevinho (2020, p. 12) afirmam que:

O grupo tem se reunido por um desejo de fazer ressonar potências que em tempos de crises nos provocam a necessidade de fazer inversões em ações coletivas capazes de mover corpos para fora da existência formatada, de exercitar o constante movimento de estar nas bordas (VAZ; ESTEVINHO, 2020, p. 12, tradução nossa⁵).

E pelas bordas, nos abrimos para as inconstâncias que nos atravessam. Em territórios pandêmicos, os cenários se mostraram outros, e outros, e outros. Máscaras foram necessárias para nos proteger de síndromes respiratórias virais mortíferas, mas também causam a sensação de dificuldade em nossas respirações. Entre respiros ofegantes, abrimos janelas para podermos nos encontrar e também respirar, como relatamos no trabalho recém publicado “Tricotando Janelas: encontros e desencontros à espreita de um pesquisar” (SALES *et al.*, 2020):

Notamos que as janelas que dispúnhamos já não davam conta dos tantos ares que nos atravessavam nestes novos processos de existir. Talvez nossos modos de olhar para as janelas, de nos debruçarmos e imaginarmos um fora como

⁵ O artigo foi publicado em espanhol, e o trecho original é “el grupo se ha reunido por un deseo de hacer resonar potencias que en tiempos de crisis nos provocan la necesidad de hacer inversiones en acciones colectivas capaces de mover cuerpos hacia fuera de la existencia formateada, de ejercitar el constante movimiento de estar en los bordes” (VAZ; ESTEVINHO, 2020, p. 12).

algo apartado do "dentro" de nossos lares, também já não dessem conta de tantos sufocamentos, necessidades de sobreviver e de aprender a viver de outras maneiras. Abrimos a janela do computador na busca por outros modos de respirar. Nossos rostos enquadrados por molduras virtuais nos fazem perceber as tantas outras janelas que solicitam abertura. Nos ocorre que essas aberturas não pedem passagem apenas como recortes das paredes arquitetônicas, mas exigem que nossos corpos encontrem aberturas para novas sensações. Para não sucumbir à ausência de abraços-físicos precisam se abrir a outros modos de abraçar: pela palavra, pela imagem digital, pelo olhar que sorri, pelo aceno que acalenta (SALES *et al.*, 2020, p. 378).

Nessa urgência de abrir janelas para poder respirar, também forjamos microporosidades nas máscaras, em movimentos que geraram marcas em nós, nas máscaras, nos corpos humanos e não humanos, sempre em movimentos coletivos. Na Imagem 2 trazemos registros de fugas em matilha pelas máscaras, em meio a estranhamentos e faltas de ar.

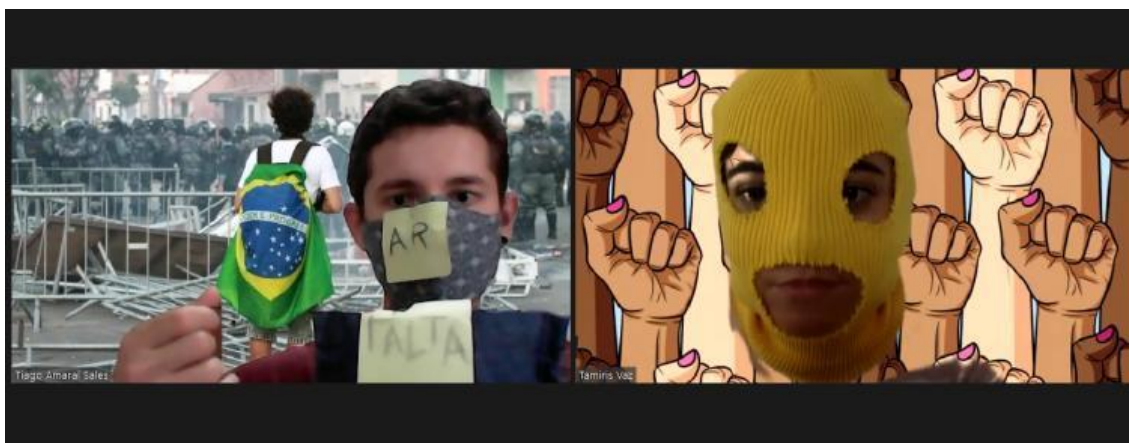


Imagem 2 - Máscaras, ausências de ar e janelas para respirar. Registro da oficina “Entre janelas: estandartes para conexões possíveis em territórios pandêmicos” ministrada por Tiago Amaral Sales e Tamiris Vaz no Festival Entre Artes 2020. Fonte: acervo dos ministrantes.

Estas máscaras são carregadas de significados, potenciais e sentidos. No contexto da covid-19, ganham novas perspectivas: “Agora, por conta de um inimigo que é imperceptível a olho nu, todos desconfiam de todos, alguns se afastam dos outros por não saberem se, por trás da máscara, há alguém contaminado ou, simplesmente, a pessoa em busca de proteção” (MAIA; MAIA, 2020, p. 39). Desconhecimentos, estranhamentos, medos, distâncias.

Entre isolamentos e saídas necessárias, as máscaras apareceram como possibilidades de proteção e permissão controlada de um encontro. E assim pensamos: De que formas estas máscaras marcam nossas subjetividades? Como elas afetam e permeiam nossos encontros? Assim, nos colocamos no movimento de escrever a partir de alguns atravessamentos que nos passaram, cartografando as intensidades que se fazem presentes em nossos trajetos. Não buscamos esgotar a discussão acerca das máscaras nem instaurar verdades, mas pensar, sentir e desenhar um pouco do que nos atravessa por inteiro, se materializando em nossos contatos cerceados e nos tecidos que cobrem nossos rostos em meio a este novo contexto pandêmico.

Através da Matilha UIVO, houve o encontro com a artista Johanna Goodman, possibilitando um diálogo para pensarmos nas máscaras, através de algumas obras da artista produzidas nestes contextos pandêmicos, ganhando velocidade, pois “escrever deve produzir velocidade” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 27).

Corpos-máscaras?

Máscaras que cobrem rostos. Cobrem bocas e narizes, angústias e sorrisos. Cobrem feições, afeições. Impediriam afetos ou possibilitariam outras formas de afetar e ser afetado? Máscaras coloridas, de composição diversa. Máscaras que protegem: em meio a pandemia de covid-19, a máscara ganha força como proteção do rosto, do corpo, da vida. Máscara como profilaxia, preservativo de relações cotidianas: barreira-entre-corpos que na medida em que os separa, permite encontros outros.

Como barreira, a máscara acontece no entre: entre eu e outro, eus e outros. Entre gotículas, e vírus, e bactérias, e medos, e neuroses, e... no entre é onde as coisas acontecem, nos meios. Sobre os meios e os entres, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995, p. 36) afirmam que

É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade. Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36).

Nesses entres, pelas máscaras é possível que o encontro aconteça presencialmente com certa segurança. Pois, o tecido-da-máscara impede que gotículas possivelmente infectadas com *aquela-tal-vírus-em-formato-de-coroa* se espalhem no ar, dificultando uma infecção-do-outro por mim, ou de mim pelo outro. Surgem questionamentos entre os usuários em relação à eficácia da máscara: o quanto ela realmente protege? Ou apenas dá a sensação duvidosa de proteção? Quais são as melhores máscaras para cuidarmos de nossos corpos? Seria preciso usar mais de uma máscara? Máscaras cirúrgicas, máscaras de tecidos, máscaras de plástico, máscaras bordadas, máscaras industriais.

Meios repletos de questionamentos, que se viralizam na medida em que também germinam certas aversões em relação ao outro e suas diferenças: a máscara protege mas, distancia e separa. Contradições: distâncias entre-corpos instauradas na possibilidade de encontrar-se. E nesses entres, pensamos nos corpos modificados pelas máscaras. O que pode existir entre a máscara e o rosto? Quais feições ficam escondidas? Quais afetos atravessam as máscaras e nos contaminam? É possível se infectar pelas diferenças do outro, mesmo com tantas máscaras, medos e distâncias?

Ao esconderem grande parte do rosto, as máscaras podem causar certo estranhamento e mudar a estética humana que usualmente se encontrava nas ruas e espaços de encontros. Por causar estas diferenças, essas experiências de corpos-humanos acoplados com corpos-máscaras, nos convidam com urgência a pensar em novas formas de se relacionar: pensar em feições que demonstrem pelos olhos o que se sente, aprender a falar por camadas de tecidos que ocupam espaços até então desocupados, pensar em viver e conviver com esta nova-roupagem-pandêmica. Pensar em criar novos mundos por meio de máscaras: as máscaras que nos levam para fantasias, criam outras existências? “Existências mínimas”⁶ pelas máscaras estampadas, nos protegendo da iminência da mínima existência biológica: o vírus.

Ao participar de nossas vivências, percebemos as vidas que habitam nas máscaras, e atuam também nas vidas humanas, nos nossos processos subjetivos, afetivos, viscerais. Lúcia Estevinho (2020) nos ajuda a pensar, em diálogo com Tim Ingold, na vida que habita nas coisas: “Coisas atravessam, objetos não. (...) Objetos são fatos consumados. (...) As coisas estão vivas

⁶ Inspirado no livro *Existências Mínimas*, de David Lapoujade (2017).

porque elas vazam. Percebemos seus materiais, sua construção, e assim podem se transformar, vazar. Ganhar vida. Matéria da arte” (ESTEVINHO, 2020, p. 154-156). A máscara pode ser muito mais que objeto, pode ser coisa, dando vazão para a vida que nela habita e que vai de encontro às nossas vidas humanas.

Máscara entre o científico e o social, entre a biologia e a cultura. Nos entres, elas ganham cores, desenhos, texturas e formas diversas, dando vazão para a vida que nelas habita.

Assim como suas estampas e materiais de composição são diversos, suas eficácias tecnológico-científicas também variam. Em que medida protegem dos contágios virais? Até onde são barreiras biológico-sanitárias eficientes ou trazem apenas a sensação de proteção? De quais formas são utilizadas? E sobretudo, como afetam os cotidianos? Como marcam as pessoas? Como será um relacionar por e entre máscaras?

Lábios e dentes mascarados. Emoções mascaradas. O que a máscara não esconde são os olhos: pensar em conversas, sorrisos e outras expressões pelos olhos. Se conectar pelos olhos.

Vivências outras: tempos de pandemia, tempos outros... Outras relações, ainda desconhecidas... Processos de adaptação. Um novo vir a ser. Devir. Devir-máscara? Em barreiras, existir, habitar, vazar molecularmente, nos riscos que as micro-aberturas consistem para evitar infecções mortíferas.

Máscaras tecidas com fios, retalhos. Fios de algodão, de histórias, retalhos de cores variadas, vivências... tecendo afetos, memórias... Em que momento outro da vida tivemos que usar máscaras? E sabemos usá-las? Será que funciona? Máscara para quê? Para quem? Coronavírus existe ou não existe? Será que mata?

Centenas de milhares de mortos no Brasil⁷. Milhões de mortos no mundo.

Se o uso de máscara gera desconforto e estranhamento, seu não-uso pode aumentar a propagação e infecção viral. O outro torna-se ameaça: ameaça de contágio. Infecção pelo coronavírus e contágio por sabe-se o quê... cresce um desespero, pânico, medo generalizado que permeia os contatos, e a máscara aparece como proteção possível.

E assim nos colocamos no movimento de cartografar os territórios que temos trilhados, pensando em perguntas ainda sem respostas: O que pode um corpo com uma máscara? Quais vidas habitam as máscaras acopladas aos nossos corpos? Como estas máscaras nos afetam a viver experiências outras em contextos pandêmicos?

Derivas em máscaras

Um novo olhar para o varal, para os rostos, os corpos, os olhos, as máscaras. Nestes tempos pandêmicos, nós passamos a olhar o mundo com mais cuidado, sensibilizados por medos e incertezas que emergem a partir da presença - mesmo que muitas vezes apenas imaginativa - de um agente infeccioso. Retomando a discussão sobre a Imagem 1, uma fotografia desencadeia derivas e olhares outros para as máscaras, para um contexto, para a casa, para a vida. Os novos integrantes do varal, requerem cuidados especiais para continuarem mantendo sua função de proteger nossos corpos-humanos. Várias estampas, modelos e promessas de proteção. E agora pensamos: Com quais máscaras nós vamos sair?

⁷ No dia 10 de dezembro de 2020, durante as primeiras escritas deste parágrafo, o Brasil registrava mais de 178 mil mortes em decorrência da covid-19 e seis milhões e setecentas mil pessoas acometidas pela infecção, segundo o site do Ministério da Saúde (<https://covid.saude.gov.br/>) (acessado em 10/12/2020). Ao realizarmos a última revisão deste trabalho antes de sua publicação, no dia 27 de maio de 2021, o número de mortes pela covid-19 atingiu no Brasil a triste marca de 454 mil vidas perdidas, e o dezesseis milhões de pessoas infectadas, também segundo o site do Ministério da Saúde (<https://covid.saude.gov.br/>) (acessado em 27/05/2021).

A cada encontro, um novo caminho e um movimento surge. E, a partir do encontro com as colagens da artista Johanna Goodman, nossas perspectivas sobre arte, pandemia e máscaras se desestabilizam e deslocam. Goodman é uma artista que mora na cidade de Nova York, tendo se graduado em Boston e Nova York, e produzido obras para grandes museus como o *The Museum of Natural History* e jornais mundiais, como *Rolling Stone*, *Le Monde* e *The New York Times*⁸. Durante a pandemia, através do *Instagram*⁹ nos encontramos com as obras da artista e a potência de suas colagens, dando proporções outras aos corpos e às “coisas” que os acompanham, que também são corpos e possuem suas vidas.

Corpos-máscaras e diálogos com Johanna Goodman

Imagens que falam. Máscaras vivas. Corpos que se formam e deformam em contextos pandêmicos. A máscara é um corpo? Uma vida pelas máscaras... O que pode uma vida mascarada? O que pode um corpo-máscara?

Pensar em pandemia e máscaras junto de Goodman é pensar num corpo que necessita sair, mas, ao mesmo tempo, deseja - ou lhe é imposto - se manter fechado na expectativa de proteger-se, distante de misturas com outros corpos, nos levando a possibilidades de ensaiar que, talvez, o medo à contaminação com diferenças não venha destes territórios pandêmicos, mas de momentos outros, carregados de noções biomédicas e tentativas de fuga do que difere a si.

Em processos de deriva pelos corpos-máscaras, nos movimentamos em questionamentos pelas imagens que nos chegam e que também produzimos, compondo, contaminando e nos infectando pelo outro, e até pelo medo de se contaminar.



Imagem 3 - Produção da artista Johanna Goodman divulgada em sua página oficial do Instagram.

Fonte: Goodman (2020a).

⁸ Informações coletadas no site oficial de Johanna (<http://www.johannagoodman.com/#/profile>), acessadas no dia 11/12/2020.

⁹ A página oficial da artista Johanna Goodman é (<https://www.instagram.com/johannagoodman/>), acessada em 11/12/2020.

Para nos proteger usamos máscaras. Máscaras que protegem nossas vidas e as vidas dos outros. Mas protegem de que? Da vida, do outro? Vida viral? Vida diferente da minha? Protegem-nos de contaminações. Seriam nossos corpos puros e fechados?

Máscaras, luvas, capas, botas, cúpulas e guarda-chuvas compõem a trama-proteção que a artista Johanna Goodman produz na Imagem 3. As máscaras protegeriam a pessoa que caminha com olhares desconfiados pela rua? Em meio a tantas proteções, essa pessoa está intensamente seccionada do mundo que a circula. “Mundo cheio de guerras, de vírus malditos e tudo o mais” (DELEUZE; PARNET, 1995, p. 51), como comenta Deleuze em seu Abecedário respondendo à Parnet que ser velho é ter passado por tudo isso - “guerras, vírus e tudo mais”, ser velho “é ser”. Pandemias virais atravessam as histórias da humanidade. Também são pandemias de medo: medo do outro que passa a ser risco-de-vida. Do medo, chega-se ao pânico, a fobia de encontros, permeada pelo cuidado e também pelo horror.

Viver em uma bolha? Seria possível se desvincular de todas as tramas que nos atravessam e contaminam? A própria máscara necessita de ser porosa para respirarmos. Sem estas porosidades, não há espaço para a vida. Tanto se falava sobre “sair da bolha” e entrar em contato com realidades outras, mas, agora “a bolha” é também uma possibilidade de se proteger. Assim, nos colocamos em questionamentos-sem-fim: Como (sobre)viver nestes territórios pandêmicos mantendo a porosidade necessária para respirar, se nutrir e desenvolver, mantendo o corpo em movimento, ao mesmo tempo em que nos protegemos do outro, que também é perigo de contaminação? Mais que o outro, a própria contaminação é perigosa e aí precisamos pensar-sentir nos riscos possíveis de se correr, nos rabiscos a serem traçados em nossos trajetos, em nossos corpos, com nossas máscaras.



Imagem 4 - Produção da artista Johanna Goodman divulgada em sua página oficial do Instagram.
Fonte: Goodman (2020b).

Em locais de convívio coletivo, as chances de se infectar aumentam, e com isso tentamos nos proteger: máscaras no rosto, álcool em gel nas mãos e a prece para não se contaminar com o vírus. Entretanto, somos susceptíveis a transportar o vírus pelos locais. Nas roupas, nas sacolas do mercado, em um pequeno descuido nas atividades essenciais. Johanna Goodman, com sua obra destacada na Imagem 4, nos desloca a pensar nos desafios desse momento. As roupas que nos protegem do frio e do sol, podem carregar o vírus. Como nos proteger do invisível? Como transformar nossa rotina mais segura? Sempre seremos potenciais transportadores desse “vírus maldito”? Seriam possíveis convivências mais pacíficas com a iminência do vírus e, quem sabe, (co)existências virais?

Com imagens de microscopia eletrônica do vírus em preto e branco como corpos-invisíveis, que podem habitar o corpo-humano e que também o salta: o vírus salta aos corpos, brota, multiplica. Com as mãos sempre em posição de prece: a que(m) será que esse corpo clama? Preces por dias melhores? Preces pela cura, pela vacina, pela distância, pelo vírus?

O mundo se tornou uma selva¹⁰, e nele tentamos (sobre)viver através dos dias. As idas ao mercado se tornaram verdadeiras lutas. Todos os cuidados são considerados poucos quando nos referenciamos ao inimigo invisível. As roupas trocadas, os alimentos minuciosamente lavados e as mãos higienizadas diversas vezes ao longo do processo... Como seguir todos estes protocolos? Até quando serão necessários tantos cuidados? É possível se sentir seguro em meio ao caos?



Imagem 5 - Produção da artista Johanna Goodman divulgada em sua página oficial do Instagram.

Fonte: Goodman (2020c).

¹⁰ Na legenda da foto a artista escreve “Into the wild”, em tradução livre “Na selva”.

Pelos corredores dos hospitais, máscaras cirúrgicas, luvas e as mãos em prece. Em sua publicação, Johanna escreve “*State of Unease*”, o estado de inquietação toma conta de nossas vidas. Na Imagem 5, um corpo continua em prece, porém sem máscaras no rosto: o corpo está completamente repleto de máscaras, imerso, um corpo que é máscara. Corpo azul em meio ao cinza hospitalar. Azul-solidão? Azul-cor-da-cura? Azul-esperança?

Do varal para a janela, da arte para o corpo



Imagem 6 - Máscaras: sobrevidas em janelas? Fonte: Fotografia de Tamiris Vaz e acervo pessoal da artista.

Pode uma máscara ganhar corpo? Pode um corpo ganhar vida? Há vidas separadas por máscaras? Há vidas amparadas por máscara? Máscaras em janelas, no queixo, na testa, no chão da rua, máscaras em telas, máscaras. Mas, *cara*?

As artes podem criar brechas para a instauração de linhas de fuga em meio a durezas pandêmicas: “Sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39). Experimentando novas formas de vida, novas formas de ensaiar a vida. O diálogo com as obras de Johanna Goodman, potencializaram nossos encontros com as máscaras e nossas experiências pandêmicas, nos afetando e marcando nossas cartografias.

Por meio das máscaras e em meio às máscaras, encaramos um mundo novo de incertezas, na tentativa de uma proteção que preserve a vida e que possibilite também encontros necessários e desejados. Talvez germinar, criar, compor com as máscaras, como na Imagem 6, abrindo janelas possíveis de se respirar em coletivos, vivendo e sobrevivendo em territórios turbulentos. Entre máscaras e obras artísticas, forjando fugas em matilha, nos amparando coletivamente em meio ao caos.

Entregar a nós mesmos formas outras de pensar existências. Com a Filosofia da Diferença, em conexão entre a *Rede*, e artes, e resistências pandêmicas, e desejos-vacina, e...

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento das bolsas de pesquisa, ao *UIVO: matilha de estudos em criação, arte e vida* (UFU) pelos movimentos que nos deram forças para traçar estas cartografias e à Tamiris Vaz pelas discussões coletivas e imagens cedidas de seu acervo pessoal.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Abecedário de Gilles Deleuze*. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em: 1988-1989. Publicado em: 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli. Quando "as coisas" ganham vida: ensinando biologia pela arte. In: FERREIRA, Marcia Serra et al. *Vidas que ensinam o ensino da vida*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020. p. 149-162.

GOODMAN, Johanna. *Today's feels • New York fashion*. 4 mar. 2020a. Instagram: @johannagoodman. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B9U1zkdBjIF/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GOODMAN, Johanna. *Into the Wild*. 11 mai. 2020b. Instagram: @johannagoodman. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CAEWGmiBG-t/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GOODMAN, Johanna. *State of Unease*. 2020c. Instagram: @johannagoodman. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-Pqzq5BR9/>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LAPOUJADE, David. *Existências Mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MAIA, Rosemere Santos; MAIA, Carlos Eduardo Santos. Cura ut Valeas! Múltiplos usos e faces das máscaras em tempos de pandemia. *Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 29-50, ago. 2020.

SALES, Tiago Amaral; VAZ, Tamiris; GARLET; Francieli Regina; ESTEVINHO, Lúcia de Fátima Dinelli; LOURENÇO, Keyme Gomes; BORGES, Nicole Cristina Machado. Tricotando janelas: encontros e desencontros à espreita de um pesquisar. *Alegrear*, Campinas, v. 26, ago./dez. 2020, p. 375-392. Disponível em: <https://alegrar.com.br/dossie-26-44/>. Acessado em: 20 dez. 2020.

VAZ, Tamiris; ESTEVINHO, Lucia. Potencia del aullido para existencias singulares en manada. *La Deleuziana* – Revista on line de filosofia, número especial 1/2020, p. 12-22, 2020. Disponível

em: <http://www.ladeleuziana.org/wp-content/uploads/2020/10/3.-Vaz-y-Estevinho.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Sobre os autores

Tiago Amaral Sales é Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Uberlândia) e tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). É doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Uberlândia) e pesquisa nas conexões entre educação, arte, afetividade, corpo e ciências, em diálogos com as filosofias da diferença. É integrante do UIVO - Criação, arte e vida (Universidade Federal de Uberlândia); e do GPECS – Gênero, corpo, sexualidade e educação (Universidade Federal de Uberlândia). Bolsista CAPES.

E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

Nicole Cristina Machado Borges é graduada em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Uberlândia), é Mestranda em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). É integrante do Grupo de Estudos Uivo - Criação, arte e vida da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisa sobre os temas de Cultura, Filosofia da Diferença, Estudos Culturais e Ensino de Ciências. Bolsista CAPES.

E-mail: nicolecristinam@gmail.com.

Keyme Gomes Lourenço é graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (Universidade Federal de Uberlândia) e faz Mestrado em Educação (Universidade Federal de Uberlândia). Integra a Matilha Uivo: Criação, arte e vida da Universidade Federal de Uberlândia e Coordena a Mostra Áudio Visual [em]curtas. Tem experiência na área de cine-filosofias, com pesquisa nos seguintes temas: Cinema, Filosofia da Diferença, Culturas e Imagens. Bolsista CAPES.

E-mail: keymelourenco@gmail.com.

Lucia Estevinho é graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, tem Mestrado e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora e pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação em Biologia, com pesquisa nos seguintes temas: Conexões entre arte, educação em biologia e cultura visual.

E-mail: lucia.estevinho@ufu.br.

IMAGENS E FABULAÇÃO EM ENCONTROS COM PROFESSORAS

IMAGES AND FABULATION IN MEETINGS WITH TEACHERS

Ana Cláudia Santiago Zouain¹

Sandra Kretli da Silva²

Nathan Moretto Guzzo Fernandes³

Resumo: O presente texto problematiza: o que pode a imagem cinematográfica em encontro com professoras? Articula diferentes movimentos de professoras com as imagens cinema na tentativa de potencializar o pensamento em devires. Busca deslocar a imagem de uma educação dogmática, ao tecer linhas de fuga na composição de outras imagens de escola e de educação. O estudo constitui-se de movimentos de pesquisa cartográfica em escolas públicas do município de Vitória, ES. Em diálogo com Deleuze e Guattari, aposta nas redes de conversações com professoras no encontro com as imagens cinema, as quais se envolvem na produção de sentidos entre *práticas discursivas*, textos, narrativas, imagens, sons, silêncios e silenciamentos. As narrativas que emergem dos encontros com professoras, questionam as imagens de currículos, de docências e de infâncias que estão impostas para as escolas. Assim, o estudo aposta em diferentes imagens de pensamento como outras possibilidades de se pensar uma educação da diferença.

Palavras-chave: Formação de professoras; imagens cinematográficas; redes de conversações.

Abstract: The present text questions: what the cinematographic images can do in an encounter with teachers? It articulates different teacher movements with cinema images in an attempt to enhance thinking about becoming. It seeks to displace the image of a dogmatic education, by composing escape lines in the composition of other images of school and education. The study consists of cartographic research movements in public schools in the city of Vitória, ES. In dialogue with Deleuze and Guattari, it invests in networks of conversations with teachers in the encounter with cinema images, which are involved in the production of meanings between discursive practices, texts, narratives, images, sounds, silences and silences. The narratives that emerge from the meetings with teachers, question the images of curriculum, teaching and childhood that are imposed on schools. Thus, the study bets on different images of thought as other possibilities for thinking about an education of difference.

Keywords: Teacher training; cinematographic images; conversation networks.

Por entre imagens cinema e imagens de escolas: diferentes composições possíveis...

Lançamo-nos em composições com os signos artísticos do cinema para pensar: o que pode a imagem cinematográfica em encontro com professoras? Nosso objetivo se deu em articular diferentes movimentos de professoras com imagens cinematográficas na tentativa de potencializar o pensamento em devires. Buscamos provocar o pensamento a pensar para além de uma educação dogmática, tecendo linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995) na composição de uma educação com a diferença, ou ainda, de uma educação que busca afirmar a vida em toda a sua potência, em toda a sua multiplicidade.

Nosso estudo constituiu-se de movimentos de pesquisa cartográfica em escolas públicas do município de Vitória, ES. Apostamos na potência das *imagens cinema* (DELEUZE, 2015)

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

² Universidade Federal do Espírito Santo.

³ Universidade Federal do Espírito Santo.

em *redes de conversações* (CARVALHO, 2009) com professoras como força que impulsiona o pensamento. Os encontros de professoras com as imagens cinematográficas provocam afecções e percepções que se envolvem na produção de sentidos entre *práticas discursivas*, textos, narrativas, sons, silêncios e fabulação. As cartografias foram disparadas nos processos de formação de professoras, buscando questionar as imagens de currículos, de docências, de infâncias e de escolas, lançando, assim, outros possíveis para a educação.

Apostamos ainda que os encontros são acontecimentos que deslocam um corpo a pensar, visto que o pensamento não é dado como algo natural, mas violentado pelos agenciamentos coletivos que atravessam os corpos, sejam por meio de textos que foram lidos, de filmes que foram assistidos, de aulas, de conversas, enfim, por uma multiplicidade de encontros.

Para o nosso estudo, os encontros com as imagens cinematográficas seguidos de redes de conversações com as professoras foram realizados semanalmente, de forma remota, devido ao contexto de pandemia que estamos vivenciando desde março de 2020, por conta do novo coronavírus (Covid-19). Sendo assim, nos organizamos juntamente com as escolas para compor dentro das possibilidades que essa nova situação nos exigia.

Assim, como disparador para as redes de conversações com as professoras, selecionamos diversas curtas-metragens na tentativa de violentar o nosso pensamento. Para este artigo, selecionamos a animação japonesa *Children*⁴, produzida em 2011, sob a direção de Takuya Okada. O curta *Children* possui signos ópticos e sonoros que nos deslocam em possibilidades outras de pensamento, e podem ainda, quebrar alguns clichês que foram impostos para a escola e para a educação, provoca-nos inquietações e desejos de fabular outros modos de vida para as infâncias, para as docências e para os cotidianos escolares.

Para Machado (2009, p. 294), a “[...] imagem óptica e sonora pura revela o que não se vê, o imperceptível”. Elas podem produzir novas problematizações para as políticas curriculares em ação e ainda, criar processos de resistências coletivas articuladas com as fabulações das infâncias e das docências inventivas.

Ressaltamos a força das imagens cinema em encontros de formação de professoras, pois possibilitam fabular novas imagens de escolas. As redes de conversações com as imagens cinematográficas nos permitem enredar composições com os afetos que pedem passagem (ROLNIK, 2007), e nos dão pistas para desdobrar a educação para além daquilo que já está prescrito, na tentativa de engendrar sentidos entre olhares, gestos, falas, pausas, balanços de corpos-pensamentos que vibram com as imagens, as docências, os currículos e os encontros-acontecimentos.

Reverberações no pensamento em devires: por outras imagens de currículos, de docências e de infâncias

Uma música funesta, transcorrendo junto aos sons de passos largos e acelerados sem tempo a perder e a passagem de um trem em meio aos transeuntes de uma estação abrem o curta-metragem. Imagens cinzas se entrelaçam com cenas de poluição e sensação de ar que sufoca. Vidros se espatifam, desespero, medo, revolução. O terror parece rondar, como um espectro que está no ar!

Uma cidade fabril é o cenário do filme, fabril também é o modo de funcionar da escola em *Children*, com estudantes uniformizados, todos com o mesmo tempo para executar as tarefas, as mesmas metas de aprendizagem, a cobrança por eficiência e resultados padronizados. Esta paisagem triste que pretende o apagamento das singularidades e multiplicidades que compõe a vida, evoca uma insurreição.

⁴ Curta-metragem *Children* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BE4oz2u6OHY>.

O uso da arte-cinema em meio a redes de conversações tem sido um modo de, coletivamente, deslocar o pensamento, de abrir rasgões para que forças intensivas expandam as possibilidades para docências inventivas. Por isso, os encontros são tecidos em cooperação com as professoras, que também trazem problematizações acerca daquilo que atravessa a escola, as práticas docentes, as políticas curriculares, os afazeres burocráticos e os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, buscamos cartografar os efeitos de pensamentos que emergem nas experimentações com o cinema; bem como entender que sentidos provocam para a composição de territórios existenciais de currículos; questionando as relações entre imagens-cinema, estudantes e professoras na abertura do campo dos possíveis para pensar a educação.

Após a exibição do curta-metragem *Children*, uma série de narrativas já avolumavam o *chat* do aplicativo no qual se deu a nossa formação *online*. A partir delas vimos que a ex-posição e a potência da imagem filme possibilitou a abertura para uma rede de afectos e conversações que, ao quebrar o silêncio, fez emergir imagens de pensamentos que problematizam as docências, os currículos, as infâncias, enfim, as imagens de escola.

“Inquietador!! O filme nos mostra de forma perturbadora a rotina escolar de crianças idênticas, numeradas e com zíperes no lugar das bocas. Vejo como uma amarga e tenebrosa crítica à educação e provoca inúmeras inquietações. O que pode ser esse cachorro preto? E o trem, o que ele suscita? E as máscaras dos/nos professores? Vou ter que assistir mil vezes e ficar horas a fio pensando e conversando... Multiplicidade de sensações e de sentimentos”.

“O vídeo me faz pensar como o objetivo das escolas parece que vem sendo a busca da perfeição. As crianças não podem ser crianças (rir, brincar, se divertir, errar, cair, fantasiar) elas têm que ser “boas”, TODAS elas, de preferência IGUAIS. Talvez, por isso o placar sempre é 10 a 10, porque todos têm a mesma obrigação: “serem perfeitos”. Os números nas cabeças das crianças, me dá a sensação de que eles não são vistos como pessoas, mas, sim, como máquinas despersonalizadas que carregam o fardo de serem gênios em tudo o que faz. São apenas números, tanto para a escola, quanto para a sociedade”.



Imagem 1: Atravessamentos... – Fonte: <https://filmow.com/children-t205668/>



Imagem 2: O cachorro – em busca de linhas de fuga, desvios, válvulas de escape...

Fonte: <https://filmow.com/children-t205668/>

Ao entrarem em relação com as imagens do curta, as professoras apresentam indagações que fazem questionar o modelo rígido, fixado, recognitivo e disciplinar de ensino que caracteriza muitas escolas, pois este modelo acaba, em seu limite, por tentar impedir que outras subjetividades, outros modos de fazer/ser/estar escola insurjam.

Nesta linha, as professoras insistem que este modo de funcionar da escola e toda essa maquinaria de controle que vem sendo construída historicamente precisa ser revista, quebrada. Nas narrativas, as professoras traçam conexões com suas experiências no passado como estudantes, agora como professoras, associam a imagem filme com a realidade concreta de suas escolas, numa atualização contínua que produz imagens pensamentos para pensar outros possíveis na escola.

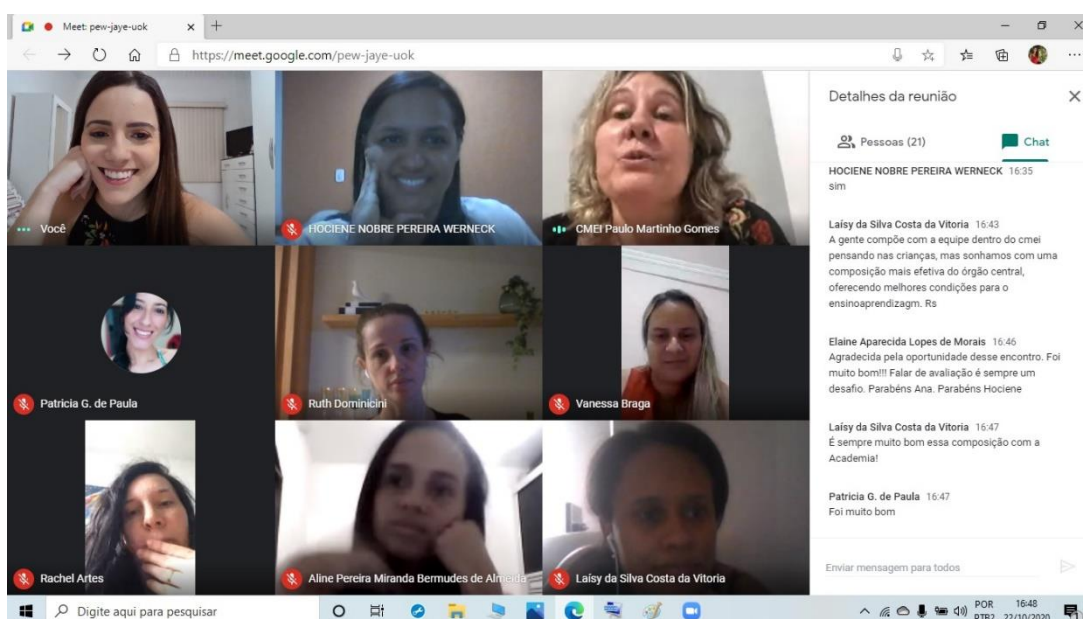


Imagem 3: Encontro remoto de formação de professoras e as reverberações no *chat*.

Fonte: arquivo dos autores.

“O modelo de alunos que a sociedade capitalista deseja: alunos adestrados, alienados e que não questiona o sistema, mas, sim, aceita. Me lembrei da minha época de colegial, onde ficar de castigo e ser afligido com palmatorias era comum, onde a imposição era mais forte e rígidos, o medo de falar era maior do que o castigo dos pais. Eu tinha mais medo do professor do que do meu pai”.

“Fazendo uma aproximação dos vídeos com a realidade, vemos que muitas escolas ainda perpetuam esse sistema de ensino que prioriza mais o resultado, do que o processo subjetivo de cada aluno. Nessa perspectiva, a escola acaba funcionando como um sistema fabril e o alunos buscam a todo tempo se enquadrar no modelo ideal que a escola espera que seja alcançado por eles. Nesse processo, as falas e pensamentos dos educandos não são priorizadas, a manifestação de habilidades em outras áreas artísticas não é considerada, pois o que importa é se nos testes avaliativos as notas altas estão sendo alcançadas”.

“É preciso quebrar com essa linha teórica de reprodução de conhecimento e comportamento, em que o currículo e as escolas (padronizadas) não impeça os docentes de ter um olhar sensível para o aluno, e olhe para além de fichas e notas”.

De certo, nem tudo no pensamento e no cotidiano escolar é novidade, no plano de imanência há muito mais processos de reconhecimento do que de criação. Uma maquinaria de práticas discursivas que como um vírus em um corpo, colonizam os territórios escolares, e acabam automatizando as práticas docentes: a cumprir o tempo cronometrado, a expor apenas os conteúdos ditos essenciais, a esvaziar o armário das atividades previstas, para, assim, recomeçar o dia seguinte com a mesma rotina, sem olhar para o campo de possibilidades “para além de fichas e notas”, conforme lembrou a professora.

Em contrapartida, o seguir das conversações nos apontam para possibilidades de perfurar esta forma-escola enrijecida, dogmática, fazendo com que o pensamento explore outros eixos de sentidos, diferente daqueles que lhe fixam ao lugar comum. Para deslocar o pensamento em devires, como nos ensina Deleuze (2015), ou conforme também sugere Brito, “para além de um pensamento apaziguador” (BRITO, p. 69, 2019).

“No filme, o cachorro parece representar atitudes livres que gostaria de tomar, mas, sempre é cortado pelo trem (o sistema escolar). Por fim ele consegue abraçar seu cão e é atropelado pelo trem relacionando a reação do opressor, ele cai sangrando, mas feliz por ter feito o que queria, por se libertar do lugar que oprimia”.

“Entretanto, em sua parte final o curta possibilita pensarmos que é sempre muito difícil para as escolas se perpetuarem impondo o seu desejo de controle para muitas pessoas por um período longo de tempo, e que é chegada uma hora em que esses sujeitos vão começar a questionar o porquê deste modelo e não de outros”.

“No final, a explosão dos zíperes demonstra metaforicamente a revolução dos alunos, que se sentiam aprisionados. O curta termina com um aluno, que após ser atropelado por salvar o cachorro, começa a rir. O que pude inferir a partir dessa cena, é que o menino pela primeira vez, experienciou uma situação diferente em sua vida. Ele finalmente conseguiu sentir-se vivo. A risada final demonstra liberdade”.

A explosão dos zíperes, a fuga do menino para abraçar o cachorro, a risada, cenas do final do filme são tomadas pelas professoras como práticas de liberdade em meio a falta de cor do

caos. Possibilidades de insurreição ante aquilo que visa apequenar a vida em sua potência expansiva. Ao fazerem esta conexão, elas extraem a potência das imagens para fazer com elas vidência, pois a explosão dos zíperes é uma eclosão de vida.

Para Deleuze (2015), o vidente ou visionário é aquele que vê no cristal a imagem em suas duas faces, atual e virtual, o presente e o passado, a dobra do tempo, a representação e a diferença. Só o vidente consegue extrair dos clichês a verdadeira imagem, uma imagem pura e inventiva, imagem de vidência, imagem-vida.

Por vezes é preciso restaurar as partes perdidas, reencontrar tudo o que não se vê na imagem, tudo o que se lhe subtraiu para a tornar “interessante”. Mas por vezes, pelo contrário, é preciso fazer buracos, introduzir vazios e espaços brancos, rarefazer a imagem, suprimir-lhe muitas coisas que tinham sido acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo. Há que dividir ou fazer o vazio para reencontrar o inteiro (DELEUZE, 2015, p. 38-39).

Na busca de quebrar o clichê para extrair uma imagem pura inventiva, nos deparamos com o vazio. Quando a imagem aparentemente se esgota e faz com que fabulamos outras imagens, provocando outros possíveis, pois o vazio da imagem pode muitas composições.

Na cena da explosão dos zíperes, as professoras tornam-se videntes pois mergulham nas imagens de *Children*, por entre uma criança que, num mundo cinza, resiste sensível à vida, que abraça como modo rebelar, que inventa modos de viver em meio ao caos e, por entre docentes que veem no cristal do tempo o duplo de imagens, a coalescência do passado e do presente. Cenas de um *filme-vida* que movimentaram seus corpos em devires-pensamentos, provocando o despertar dos clichês para o encontro com uma imagem de vida.

Em movimentos sem fim... Por diferentes imagens na composição de uma educação da diferença

O interesse pelas imagens cinematográficas como disparadoras de movimentos de pensamento com o cotidiano escolar se deu na tentativa de deslocar algumas verdades impostas pela educação dogmática, possibilitando outras maneiras de se pensar a escola. O *corpoescola* ao entrar em conexão com as imagens, apresenta as suas sensações, percepções e afecções, pulsa linhas de vida que reverberam sentidos nos corpos-pensamentos de professoras que foram tocados com a força das imagens.

Para Deleuze (1987, p. 96), “o que nos força a pensar é o signo. O signo é objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar”. A casualidade do encontro produz o pensamento, ele é movido pelo imprevisível, por aquilo que não se conhece, impulsionado pelo devir inventivo de um novo pensamento que se tece.

Corroborando ainda com Deleuze, o texto lança-se na composição com os signos artísticos do cinema, disparando imagens de pensamento de professoras no encontro com diferentes imagens cinematográficas. Para o autor, a “[...] imagem cinematográfica tem de ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar-se a si mesmo e a pensar o todo. É a própria definição do sublime” (DELEUZE, 2015, p. 249).

Sendo assim, não é possível determinar de antemão o que acontecerá em um encontro, pois este é da ordem do acaso. Deleuze (1987) afirma que é a imprevisibilidade do encontro que movimenta o pensamento a problematizá-lo, e assim, há a verdadeira criação. Pensar com as imagens desloca o pensamento de seu sentido habitual apreendido, pois o corpo se move pela potência da fabulação.

Quando um corpo se põe a fabular, há uma falsificação das verdades pré-estabelecidas, um possível distanciamento da narrativa veraz, para a abertura da potência do falso das imagens.

A fabulação é da ordem de um tempo intensivo que não se mensura em representação, mas se desdobra pela invenção, “a fabulação criadora nada tem a ver com uma lembrança mesmo amplificada, nem com um fantasma. Com efeito, o artista, entre eles o romancista, excede os estados perceptivos e as passagens afetivas do vivido [...]” (DELEUZE, GUATTARI, 2000, p. 222). As imagens-cinema criam o impensável no pensamento nos quais as professoras fabulam diferentes imagens de escola, impulsionando imagens de vida.

O pensamento movente se potencializa pelos diferentes encontros de uma educação que nunca se restringe, mas sempre se reinventa. Uma educação que se permite deslocar para além das superfícies do habitual, ampliando sentidos outros pela potência da fabulação, pois “o ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira (DELEUZE, 1987, p. 96).

Assim, o *corpoescola* é produzido a todo o momento, em meio aos acontecimentos que o cercam e que perpassam os encontros pelos quais desdobram-se diferentes linhas de pensamento, de invenção, de resistência, enfim, de movimentos insurgentes de vida por uma educação filosófica da diferença que movimenta os corpos a pensar, a criar e a re-existir.

Referências

BRITO, Maria dos Remédios. Da geografia do pensamento. In: BRITO, M. R.; COSTA, D. W. S. (Org.). *Variações Deleuzianas*. Educação e pensamento e política e fabulação e... Belém, PA: EditAedi, 2019.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Rio de Janeiro: DP&A; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema 2*. 1985. Tradução de Sousa Dias. 1. ed. Lisboa, Portugal: Documenta, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Tradução de Antônio Picquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

Sobre os autores

Ana Cláudia Santiago Zouain. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Rede Municipal de Vitória-ES.

E-mail: aninhazouain@gmail.com.

Sandra Kretli da Silva. Professora Adjunta do Departamento de Teorias e Práticas do Ensino da Ufes, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes.

E-mail: sandra.kretli@hotmail.com.

Nathan Moretto Guzzo Fernandes. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino, em Vitória/ES.

E-mail: nathanmoretto1@hotmail.com.

EDUCAÇÕES SELVÁTICAS ENTRE CORPOS E CIDADES

SELVÁTICA'S EDUCATIONS BETWEEN BODIES AND CITIES

Thalita Alves Sejanés¹

Kátia Maria Kasper²

Resumo: Uma pequena matilha atravessa a cidade de Curitiba e é por ela atravessada. Experiência de escrita que cartografa o processo de criação do espetáculo *Cabaret Macchina*, do coletivo Selvática Ações Artísticas. Escrita atenta aos movimentos e deslocamentos artísticos pela e com a cidade. O que podem artistas nas praças públicas? Esboçam-se pistas a propósito de processos de criação, seus trajetos, encontros, acasos e ocasiões. Disponibilidade para os encontros com humanos e não-humanos. Ilimitados modos de criar conexões, caosmose (GUATTARI, 1992). No vai-e-vem das cidades passam corpos radicalmente acordados. Traça-se uma cartografia (ROLNIK, 2018), envolvendo gestos de criação pela e com a cidade, nos efeitos dos encontros dos corpos, entre devires da arte e devires da educação. Desenha-se uma trama aracniana: saberes do corpo, fazer-se rede, movida pelos efeitos de tais encontros. Desenharmos caminhos e modos de fazer, estratégias para agir. Como fazer? Agir. Experimentar. Errar. Traçar é agir. (DELIGNY, 2015).

Palavras-chave: Corpo; criação; cartografia; devir; Fernand Deligny.

Abstract: A small pack crosses the city of Curitiba and is also crossed by it. A writing experience that cartographs the creational process of the show *Cabaret Macchina*, by the group Selvática Ações Artísticas. A writing that is attentive to artistic movements and displacements in and with the city. What can artists in public squares do? Clues are outlined regarding the creation processes, their paths, encounters, chances and occasions. Availability for encounters with humans and non-humans. Unlimited ways to create connections, chaosmosis (GUATTARI, 1992). In the coming and going of cities radically awakened bodies pass. A cartography is drawn (ROLNIK, 2018), involving gestures of creation by and with the city, in the effects of bodies' encounters, between the becomings of art and the becomings of education. An Arachnian thread is drawn: knowledge of the body, becoming a web moved by the effects of such encounters. Multiple paths and ways of doing things are drawn, strategies for acting. How to make it? Acting. Experimenting. Making mistakes. Tracing is acting. (DELIGNY, 2015).

Keywords: Body; creation; cartography; becoming; Fernand Deligny.

Rua.
O vai-e-vem é constante.
Mínimos encontros.
Esbarros.
Agressões.
Solidariedades.
Traumas.
Sonhos.
Inesperadas vizinhanças.

Fragmentos de uma dissertação de mestrado, que acompanhou o coletivo Selvática Ações Artísticas na criação do espetáculo *Cabaret Macchina*, durante do ano de 2018, em Curitiba

¹ Universidade Federal do Paraná (UFPR).

² Universidade Federal do Paraná (UFPR).

(SEJANES, 2020). Em diversos lugares da cidade, aproximadamente vinte pessoas se encontravam para criar um espetáculo, cabareteiras e equipe técnica. Uma pequena massa, malta, bando de corpos políticos atravessa a cidade e é por ela atravessada. O que podem artistas nas praças públicas? O que faz esse coletivo com o ambiente? No verão, de um país cujo ano anterior estava marcado por sucessivos casos de censura às artes³, decidem realizar um espetáculo com e na rua. “Nós não nos esconderemos”⁴. No vai-e-vem das cidades passam corpos radicalmente acordados.



Fonte: Cartas de tarot desenhadas para o espetáculo Cabaret Macchina

A cidade de quem anda a pé, a proximidade, a velocidade, os sobressaltos. A rua do imprevisto, esquina com a rua do improvável. Artistas do sul da América Latina, de diferentes idades, trajetórias, formações e interesses. Desse coletivo emergem trabalhos solos, duplas, trios, partes do todo, atuações em artes visuais, música, performance, teatro, crítica, dramaturgia e literatura. Multiplicidade de relações que esse cabaré leva para a rua. Um bando, uma malta, e a roda da fortuna. Máquina de Guerra.

Quanto a máquina de guerra em si mesma, parece efetivamente irredutível ao aparelho de estado, exterior a sua soberania, anterior a seu direito: ela vem de outra parte.[...] Não se reduz a um dos dois, tampouco forma um terceiro. Seria antes como uma multiplicidade pura e sem medida, a malta, irrupção do efêmero e potência da metamorfose. Desata o liame assim como traí o pacto. Faz valer um furor contra a medida, uma celeridade contra a gravidade, um segredo contra o público, uma potência contra a soberania, uma máquina contra o aparelho. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

³ O ano de 2017 no Brasil foi marcado por episódios de censura a temas contemporâneos na arte como as narrativas LGBTQIA+ e censura a temas recorrentes, como a nudez.

⁴ Dramaturgia de Cabaret Macchina – uma pós-ópera anti-edipiana da Casa Selvática, de Francisco Malmann e Leonarda Glück a partir da obra de Heiner Müller.

Tecem um texto, uma dramaturgia com a cidade, a partir do excesso e saturação da linguagem. A adaptação da adaptação, Heiner Müller adaptando Shakespeare, Selvática adaptando-os, a linguagem do cabaré. Cânones e recriações. Essa rede que se encontra para trabalhar em uma criação. Aproveitando-se de tudo que atravessa o caminho, a relação intensa com a cidade, com a palavra e com a escuta do próprio corpo. “A cidade é uma ferida aberta. O nosso drama é o marco central de todas as periferias do mundo. Artistas de Cabaré fogem de seus bueiros, tocas e frestas na busca por um herói. Ou melhor.... Uma heroína”.⁵

A disponibilidade para o encontro: rua, pessoas, textos, conceitos, arquitetura, entidades humanas e não-humanas. Múltiplos atravessamentos vividos com o corpo inteiro e uma pesquisa que não se separa da vida. “Não existe arte experimental, sem uma vida experimental”⁶. Um modo infinito e ilimitado de fazer conexões, caosmose. Inspiração para partir e múltiplos pontos de partida. Derivar na busca de algo que não existe. Alianças.

Educações inventadas nos gestos de criação na (da) cidade. “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 5). A invenção de caminhos e modos de fazer, abertura radical para a cidade, terreno extremo da alteridade, e suas intensidades. Desenham estratégias para agir. Como fazer? Agir. Como fazer? Experimentar. Como fazer? Errar categoricamente.



Fotografia: Francisco Mallmann

I⁷

*Um banquete na Praça José Borges de Macedo, no centro de Curitiba.
Farta mesa grande e cadeiras de metal rosa, dessas de bar.
A ação começa com uma leitura de tarot.*

II

Algumas pessoas entram na cena, e as artistas contracenam com.

III

Acontece uma marcha e um desfile sem passarela, um desfile na praça.

⁵ Dramaturgia de Cabaret Macchina – uma pós-ópera anti-edipiana da Casa Selvática, de Francisco Mallmann e Leonarda Glück a partir da obra de Heiner Müller.

⁶ Anotação de conversa, diário de bordo: acompanhamento do coletivo, procedimento de pesquisa para a dissertação “Trajetos-processos de uma criação selvática pela cidade”, 2020.

⁷ Em destaque composições a partir do diário de bordo: acompanhamento do coletivo, procedimento de pesquisa para a dissertação “Trajetos-processos de uma criação selvática pela cidade”, 2020.

IV

*Um corpo adulto rola na praça.
Rola e senta no chão o corpo de artista de cabaré.*

Pequenas e efêmeras plateias, textos ecoando pelas marquises, fragmentos de cena. Exercício de cidade. Um projeto para atingir corações. Além dos corpos apressados, dos trajetos definidos. Tantos. Muitos. Corpos curiosos. Uma cidade de corpos intrigados. “É teatro?” E, e, e...

V

*Um experimento de cena, ecoam fragmentos de texto de Heiner Müller na praça.
Um personagem autoritário surge, um paredão de artistas em posição de batida policial.
Corpo-estado-de-alerta.*

VI

*Uma personagem com chapéu de cowboy e botas de plástico propõe a caminhada na quadra com o coletivo unido por uma imensa corda.
A poucos metros do fluxo intenso de carros na rua.
Veloze olhares.
Corpos juntos. Aglomeração. Qualquer movimento afeta o todo.
A corda materializa essa rede que se cria na calçada, desenha na cidade.*

Para o poeta e pedagogo Fernand Deligny, a rede é um modo de ser. Quando o espaço se torna restrito, cria uma espécie de fora que permite ao humano existir. “De uma rede a outra, coincidências. O que há de semelhante na situação que as provoca? Um excesso de restrição.” (DELIGNY, 2015, p. 63). Acontecem o tempo todo. Ao acompanhar uma rede de crianças ditas autistas, Deligny corta o sinal com o que chama de mensagens embrulhadas, cifras, decodificadas. O que se pensa que se sabe sobre este modo de ser singular.

A partir do encontro busca, traçando mapas de trajetos cotidianos e escritos, acompanhar a coletividade a partir de seus mínimos gestos.

Educador que vaga.
Educador que não sabe.
Educador que traça.

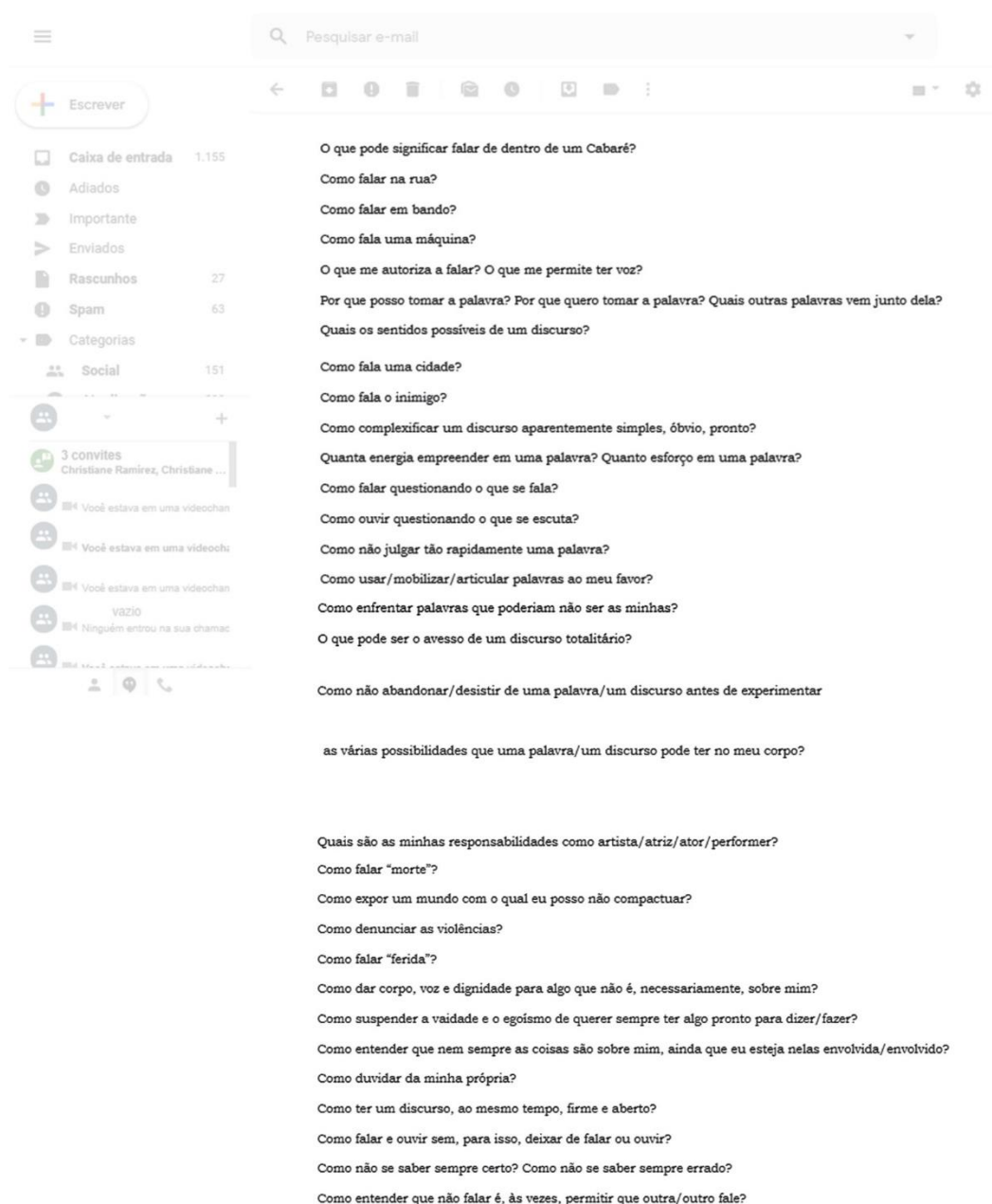
Ao desenhar, prática intimamente ligada à atenção, Deligny (2015) elabora um olhar minucioso para a rede que acompanha: observa infinitamente, mapeia repetições, percebe acasos, amplia escutas, produz aberturas. Lança-se ao encontro. “Também se poderia dizer que esses trajetos têm uma rede, constituem a rede, fazem-se em rede. Assim é com o aracniano: nunca se sabe se ele trama, ou se consiste apenas em ser tramado” (p. 23).

VI

*Se aglomeravam e distanciavam na praça.
“Imagem que existe um fio que liga essas corpos”⁸
Juntas em corpo coletivo.
Espalhadas em pontos de performance.*

⁸ Anotação de conversa, diário de bordo: acompanhamento do coletivo, procedimento de pesquisa para a dissertação “Trajetos-processos de uma criação selvática pela cidade”, 2020.

Deligny inspira procedimentos desta pesquisa. Criar com ele mapas de textos emaranhados. Artistas maquinando um texto com a cidade, e-mails trocados, um caderno de criação. Experimentar procurar palavras pela cidade. Fragmentos da dramaturgia. Artistas indo para a rua com perguntas:



Fonte: E-mail de Francisco Mallmann, dramaturgo de Cabaret Macchina

VII

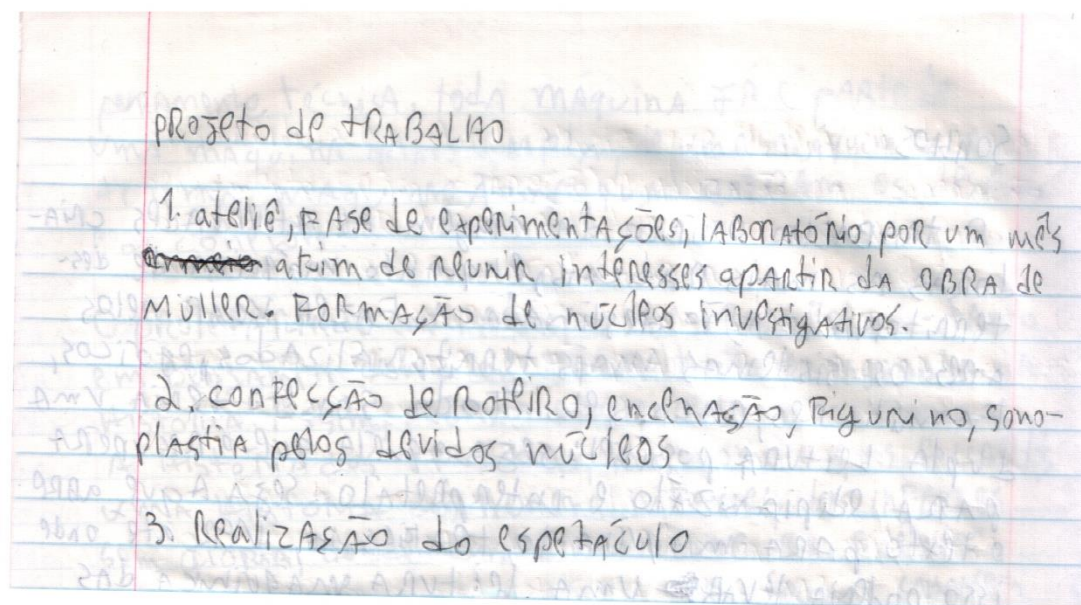
Um jogo de queimada na praça Santos Andrade. Um torneio de vedetes. Uma quadra improvisada com mochilas e gambiarras. Duas comentaristas munidas de microfones e caixas de som: “É como um grande bale russo... Um time defende a territorialização e outro a desterritorialização de seus territórios [...] Neste jogo não tem perdedores. Neste jogo não tem vencedores.

A potência política de não temer fracassar. Frente as imagens de sucesso capitalístico. “-Fracassar, fracassar melhor.”⁹ Não existe erro quando se fala em experimentação. Em um cenário de precarização de vida na terra, intensas transformações. Incorporar o estado-de-alerta. Desastres ambientais, sociais e subjetivos. Caminhar com as artistas pela cidade observando um modo de não deixar de agir. A ecosofia deverá passar também pela reinvenção dos sentidos, constante mutação dos sentidos de existir e conviver. Estética ética.

Propor ações. Compartilhar procedimentos que produzem diferentes resultados. Convite ao improviso. Ações para o movimento (do corpo e do texto). Criar procedimentos próprios. Criar leituras próprias. Criar situações para criar. Manter-se criando. Não parar. “Em todas as frestas.”¹⁰.

A mão toma notas no caderno. Anota coisas num gesto forte, que marca o verso do papel. Cadernos são abertos para trazer notas de pensamento ao coletivo. Inquietações, inspirações, sensações, desejos, dúvidas, observações, sentimentos, conflitos, convergências, diferenças, alianças, encontro. Nem sempre concordam, mas criam juntas. Uma pesquisa como efeito de encontros.

Esta cartografia pensa a criação a partir do processo. Procedimentos e uma disponibilidade de abertura para o mundo e suas intensidades. Disposição que se percebe nas artistas e no texto do educador e poeta Deligny. Não é sobre um resultado de produção, mas da relação entre a criação e a alteridade, entre criar e agir. Entre o que se produz e o desejo. Criação como uma potência do vivo, o que Suely Rolnik (2018) chama de potência de criação.



Fonte: Caderno de anotações do diretor Ricardo Nolasco

A potência de criação na lida com a cidade - povoamentos e territorialidades múltiplas, convívios, reparar e ser reparado em variados e singulares modos de viver e estar - convida a pensar a criação em um registro expandido de potência, ética e estética, que desloca a questão da arte/da artista para a criação como potência de afirmação da vida e disponibilidade de

⁹ Anotação de conversa, diário de bordo: acompanhamento do coletivo, procedimento de pesquisa para a dissertação “Trajetos-processos de uma criação selvática pela cidade”, 2020.

¹⁰ Anotação de diário de bordo.

recriação constante dos modos de viver. “Poderíamos chamar isso de máquina! Máquina desejante produzindo vida.”¹¹

Estar à altura da vida depende de um processo de criação que tem sua temporalidade própria, distinta do tempo cronológico da esfera macropolítica em que o ritmo é previamente estabelecido. Desse processo resultam devires de si e do mundo, diferentemente da dinâmica própria à esfera macropolítica, na qual as formas vigentes se repetem por princípio. (ROLNIK, 2018, p. 112)

Tantas educações produzidas no olhar para a alteridade como abertura radical para os encontros. Encarando o desconhecido, desviando da interpretação compulsória. Olhar o que não é espelho, estar em coletividade. Procedimentos artísticos vão contaminando outros lugares, produzindo pedagogias outras, acolhedoras do acontecimento. (TÓFFOLI; KASPER, 2018, p. 91)

Ao criar na praça, realizando seu trabalho, as artistas atuam na produção de subjetividade, em um cenário onde a tendência é a alteridade “perder toda a aspereza” (GUATTARI, 2011, p. 8). Elas não estavam na cidade para consertá-la, resolvê-la, traduzi-la ou qualquer outro sentido de intervenção. Mas, pelo contrário, criando estratégias para estar e relacionar-se com as múltiplas linhas de seu caos e incorporá-lo como matéria de criação. Em *Caosmose*, Guattari (1992, p. 130) afirma que a potência estética de sentir está em vias de ocupar uma posição privilegiada nos agenciamentos coletivos de enunciação de nossa época. Atento às relações entre as problemáticas urbanas e a produção da subjetividade, o autor aponta ainda a necessidade de uma reorientação radical da produção, seus meios e finalidades, para se preservar a vida no planeta. Nesse sentido, a consciência ecológica levará em conta não apenas fatores ambientais, mas uma transformação das mentalidades e dos hábitos coletivos (GUATTARI, 1992, p. 173).

Processos de criação fazem fissuras nos caminhos previstos. Invenção de modos de fazer, agir. Aproveitar o estado de alerta. Aproveitar o barulho de tudo. “É preciso haver uma necessidade, tanto em filosofia quanto alhures, caso contrário nada há. Um criador não é um padre que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade” (DELEUZE, 2016, p. 333).

A cidade que, intensivamente, atravessa e produz corpos, saberes e subjetividades. Lógica das intensidades, eco-lógica, proliferando entre arte e vida (KASPER, 2014). “Uma ordem objetiva “mutante” pode nascer do caos atual de nossas cidades e também uma nova poesia, uma nova arte de viver. Essa ‘lógica do caos’ pede que se examinem bem as situações em sua singularidade.” (GUATTARI, 1992, p. 175). Processos de criação: não extinguem, não esgotam, não resolvem, não dão conta do assunto. Esse coletivo numa praça, criando, existindo, acordando corpos.

Ser um corpo absolutamente vivo na praça, que não dissocia vida de sonho... O que podem as artistas?

– São perigosas!

Referências

DELEUZE, G. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas* (1975 – 1995). Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

¹¹ Dramaturgia de Cabaret Macchina – uma pós-ópera anti-edipiana da Casa Selvática, de Francisco Malmann e Leonarda Glück a partir da obra de Heiner Müller.

DELIGNY, F. *O aracniano e outros textos*. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papirus, 2011.

GUATTARI, F. *Caosmose: Um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

KASPER, K. M. Eco-lógica: Efigênia entre arte e vida. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 331-344, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200331&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 09 jan. 2021.

KASPER, K. M.; TÓFFOLI, G. S. Errâncias: cartografias em trajetos de-formativos. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 85-98, 2018. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/666>. Acesso em: 19 ago. 2020.

ROLNIK, S. *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SEJANES, T. A. *Trajeto-processos de uma criação selvática pela cidade*. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67656>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Sobre as autoras

Thalita Alves Sejanos. Mestre em Educação e Ciências e Matemática pela UFPR. Professora de artes na educação básica.

E-mail: thalitasejanos@gmail.com.

Kátia Maria Kasper. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

E-mail: katiakasper@uol.com.br.

O QUE PODE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO MERGULHO NA EXPERIÊNCIA?: VARIAÇÕES NO DISPOSITIVO DIÁRIO DE BORDO

WHAT CAN A SUPERVISED STAGE LIKE DIVING IN EXPERIENCE?: VARIATIONS IN LOG TIME DEVICE

Ana Lúcia Gomes da Silva¹
Luciano Santos Xavier²
Luna Layse Almeida da Silva³

Resumo: Docente e estagiários, cartógrafos em construção, se dispõem e se desafiam a mergulhar em processos de subjetividades, como exercício cartográfico, desvelando a si mesmos nas relações construídas no Estágio Supervisionado II da graduação em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA. Experiência em que fazem vazar as diferenças nas vozes que emergem e se entrecruzam a partir das narrativas escritas, sentidas e tensionadas pelas palavras, que ganharam corpo e novos sentidos por meio de dispositivos de construção de dados como o diário de bordo. O que aqui apresentamos são os afetamentos e pousos que nos tomam e nos fazem refletir as processualidades em que imergimos, transformando a nós mesmos e também os territórios que habitamos no Estágio Supervisionado, realizado em espaços não escolares da cidade de Jacobina/BA, apresentando outros modos de habitar a docência sempre em devir.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; cartografia; subjetividades; diário de bordo; experiência.

Abstract: Teachers and trainees, cartographers under construction, are willing and challenged to immerse themselves in processes of subjectivities, such as cartographic exercise, unveiling themselves in the relationships built in Supervised Internship II of the graduation in Letters, Portuguese Language and Literatures of the State University of Bahia (UNEB), Campus IV, Jacobina/BA. Experience in which they leak the differences in the voices that emerge and intersect from the narratives written, felt and tensioned by words, which have gained body and new meanings through data construction devices such as the logbook. What we present here are the affects and landings that take us and make us reflect the proceduralities in which we immerse ourselves, transforming ourselves and also the territories that we inhabit in the Supervised Internship, held in non-school spaces of the city of Jacobina/BA, presenting other ways of inhabiting teaching always in coming.

Keywords: Supervised Internship; cartography; subjectivities; logbook; experience.

Introdução

Este texto rastreia vestígios das experiências de Estágio Supervisionado II do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - DCH - Campus IV, Jacobina/BA, em espaços não escolares. O objetivo central é narrar essas experiências considerando o dispositivo diário de bordo e suas variações que fazem vazar as diferenças e produzir subjetividades. As regularidades foram facilmente identificadas no dispositivo ao observarem a estrutura física dos ambientes onde iriam realizar os estágios, dos

¹ Universidade do Estado da Bahia- UNEB, BA, Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia- UNEB, BA, Brasil.

³ Universidade do Estado da Bahia- UNEB, BA, Brasil.

dados quanto à caracterização do bairro, da instituição. De modo mais desafiador, nosso propósito era correlacionar, capturar nas situações efêmeras, imprevistas, circunstanciais e contingenciais das atividades realizadas no Estágio, as produções de subjetividades, as transformações, de modo que ao identificar as regularidades, seus padrões e suas lógicas, também observássemos nas dinâmicas do cotidiano, as complexas e multifacetadas relações não lineares que emergiam no cotidiano dos saberes-fazer dos estudantes e estagiários.

Para tal, as seguintes questões investigativas nos moveram, a fim de problematizarmos o ensino com pesquisa, quais sejam: o que nas práticas pedagógicas instituídas em espaços não formais se configura como segmento endurecido que se torna árvore? O que nessa mesma árvore segmentada poderia se constituir um rizoma e por que tais transformações ocorrem na/com/pela experiência? Importa aqui salientar que os autores Deleuze e Guattari (1997) apontam que podemos encontrar no rizoma segmentos endurecidos que se tornam árvore, ao mesmo tempo em que na árvore pode se dar a constituição do rizoma, já que ambos possuem tecido duro e flexível.

Objetivamos ainda apresentar traçados do corpo no mergulho da experiência, que se (im)plica, se (des)dobra, se multiplica, exatamente para abarcar a complexidade, zona de indeterminação que a acompanha, colocando problemas, investigando o coletivo de forças em cada situação, esforçando-se para não cair nas armadilhas dos dogmas reducionistas, com sistemas homogeneizadores e hierarquizantes.

A cartografia como metodologia foi utilizada como episteme, modo de conceber o conhecimento, leitura ativa do território habitado; implicação na pesquisa e no encontro do/a pesquisador/a com seu campo, o que significa (re)construir coletivamente o conhecimento e sua inseparabilidade entre pensar e intervir. A cartografia é, pois, da ordem das semioses; semiotiza o mundo através das diversificadas linguagens, com narrativas plurais, artísticas, com instalações e performances que suscitam corpo-vida autoral na experimentação ancorada no real em que lançamos mão, trazemos às mãos, manipulamos matérias e coisas da pesquisa interventiva. Foram guiados por esses pressupostos que na nossa experiência de Estágio Supervisionado, os desenhos, fotografias, artes cênicas, narrativas escritas, oralidades, em multisemioses criativas, fizeram parte dos encontros com as crianças, adolescentes em distintos territórios da cidade de Jacobina, na Bahia.

Assim, ao lançar para a turma de Letras, o convite-desafio com a cartografia como inspiração e atitude epistêmico-metodológica e política, suspeitava como professora-orientadora, fazer aparecer na paisagem-território do Estágio Supervisionado o embate e debate para provocar problematizações e movimentos que se entrecruzam, potencializando linhas de fugas que (re)afirmam, (re)criam as potências da vida como outros modos de habitar a docência, outros modos de pensar e fazer ensino com pesquisa na experiência encarnada na vida-formação, movida pela pergunta lançada à turma no primeiro encontro do semestre de 2019.1: o que pode um Estágio Supervisionado desestabilizar? Como afetar estudantes e convidá-los a habitar outros modos de formação docente? A experiência se dá sempre com o que nos passa, nos toca, nos afeta e pede passagem. E assim nos lançamos nos territórios a serem habitados.

O mergulho na experiência: a invenção de si na partilha com o outro

A experiência presentifica a narrativa teorizada para observar o que está comunicando; quais aprendizagens suscitaram, compondo a paisagem com os riscos da viagem e do mergulho. Por isso, inclusive, a relação de correspondência que aí se implica não ocorre na similaridade, mas na diferença, no modo como cada sujeito lê e elabora o mundo e se elabora no mundo, se (re)inventa, por meio do Outro e das relações fluidas construídas. Ato intencional e complexo, a experiência é marcada por inúmeros desdobramentos e permeado de desejos e singularidades.

Nesse sentido, o conceito de experiência ultrapassa todos os limites factuais e concretos; rompe, fragmenta, deixa de ser exclusivamente empírico e se estabelece no ínterim dos processos de reflexão e interpretação da realidade lida e representada, sob a intencionalidade experimentada ou vivida diferentemente por diversos sujeitos, que apresente característica de transformação e marque uma diferença nos sujeitos nos quais ela se dá (ALMEIDA, 2020).

Destacamos ainda ao diálogo Marie-Christine Josso (2007), ao acionarmos no Estágio as narrativas centradas na experiência da formação inicial que se reverberam ao longo da vida e revelam formas e sentidos múltiplos de ser-sendo no mundo singular-plural, como modos, criativos e inventivos do pensar, do agir e do viver junto. Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de suas formações e sobre elas refletidas. Um trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando, envergonhando-se, odiando, construindo conexões e afetamentos nos territórios), aportando na experiência a arte da ficção, da inventividade, da música, das artes plásticas, cênicas, decorativas etc. Essas realidades imaginárias e, no entanto, bem concretas, no território habitado, atuaram como fontes de referência para registrar acontecimentos impossíveis de verbalizar.

Assim buscam Luna e Luciano, ao narrarem e se exporem na viagem empreendida, visando um mergulho na/com a experiência para mostrar-nos que compreenderam as centralidades ou os fios condutores do método cartográfico, no ato de produzirem subjetividades, acionando o conceito como poiesis na/com/pela experiência narrada, pelo encontro em movimento que é próprio da processualidade da cartografia, com a investigação de processos em curso. Na medida em que “o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações” (BARROS E KASTRUP, 2015, p. 58).

A partir desses afetamentos, Luna e Luciano narram os desenhos sociais encontrados nas Organizações Não Governamentais – (ONG’s), associações, sindicatos etc., na escola, pelas miudezas e habitação do território, pelos sentidos e pelos corpos agenciados com as crianças e os adolescentes. Deste modo, é importante destacar que, por isso mesmo, os dados na pesquisa cartográfica são compreendidos como matérias, coisas, miudezas, gestos; fotografias, desenhos, riscos, narrativas, vídeos, ações efêmeras e ao mesmo tempo intensas, irrepetíveis, estratégias produzidas com os corpos, olhos, múltiplos sentidos, que ao serem capturadas, trazidas ao olhar, nos convida a enxergar com nosso terceiro olho, com o olhar da sensibilidade aflorada, como veremos a seguir.

Os dispositivos de construção de dados: a repetição e a variação no diário de bordo

Pousamos a atenção nos seguintes trechos das narrativas de Luna e Luciano:

[...] a professora Ana Lúcia ao nos convidar para estudar e experimentar o método cartográfico realizou em sala o estudo em grupo a partir do vídeo sobre o estágio como eixo articulador da licenciatura e como campo de conhecimento e o ensino com pesquisa na formação do professor-pesquisador.

Desse trecho emergem as lembranças marcantes das reflexões coletivas, ainda em sala de aula, sobre a urgente percepção de que educadoras e educadores são também pesquisadoras e pesquisadores implicados nas subjetividades dos territórios que habitam. Nas aulas seguintes, nos reorganizamos para a imersão em campo, após ter lido coletivamente, debatido e reescrito o dispositivo *Inventário Institucional e/ou organização social*⁴, organizado um mapeamento

⁴ O Inventário Institucional e/ou organização social foi elaborado baseado[1] no Inventário Educacional da Universidade Federal da Bahia–UFBA, do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, e se constitui num

dos bairros e divisão dos grupos entre as/os estudantes graduandos do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB), do 6º semestre, em 2019.

Na etapa seguinte, após caracterizar os sujeitos e suas demandas, por meio do inventário, socializamos em sala um mapeamento dos bairros de Jacobina/BA, apresentamos os sujeitos, suas diferenças e singularidades, atravessados pelos marcadores sociais de gênero, raça, classe, geração, etnia, destacando a escuta sensível de suas demandas, a fim de elaborarmos o Projeto didático-pedagógico e que este, atendesse ao coletivo para o qual direcionaríamos nossas ações de Estágio II, em espaço não escolar.

Fomos incitados a operar com o conceito de dispositivo, apresentado através dos movimentos e funções dos dispositivos na prática da cartografia (KASTRUP; BARROS, 2015, p. 76). Ampliamos o estudo com a concepção de dispositivo apresentada por Foucault, como sendo “um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, o dito e não dito”. Este movimento de compreender o que é um dispositivo também desencadeou o debate, pois queríamos saber como operacionalizar cada dispositivo no estágio. A professora Ana Lúcia destacou que a função-motriz e potência do dispositivo é fazer falar, fazer ver e estabelecer relações, articular a repetição e variação. São estas relações que apresentaremos através do diário de bordo.

Por meio do dispositivo diário de bordo, pudemos vislumbrar além das narrativas registradas, a corporificação das subjetividades dos sujeitos participantes das atividades do Estágio Supervisionado. Os processos de subjetivação foram concebidos nas relações das crianças com as atividades, entre os colegas, comunidade e as suas formas de ver, ser, interpretar e estar no mundo, a partir de relações. O que se percebe, é que no diário há vestígios dos modos de sentir, dizer, possibilitando novas enunciações e subjetivações. Como dispositivo, o diário teve a função de referência, que

se dá como um modo de funcionar, ou fazer funcionar uma ligação. O que está em questão, portanto, é a qualidade dessa ligação, desse vínculo que permita experimentar a configuração de um novo território existencial. O movimento-função referência, então, resta como um índice que, acionado, estabelece ligações não com a situação, mas com o regime assignificante de afecções. Essa referência ajuda a criação de uma posição subjetivadora, posição que faz passagem (KASTRUP e BARROS, 2015, p. 80-81).

Para a constituição do presente artigo, debruçamo-nos apenas ou principalmente, sobre o diário de bordo/de pesquisa, por ser apresentado como um dos dispositivos da pesquisa imbricado de laços e invenções de si e do outro, ambos tensionados à compreensão das realidades mútuas, as quais estavam imersos tanto os estudantes estagiários, como os sujeitos participantes das atividades realizadas nos territórios.

Nesse sentido, destacamos a relevância do diário de bordo como dispositivo de registro e reflexão dos dados construídos, através da nossa imersão no território cartografado. Assim, o

registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo uma política da narratividade (BARROS e PASSOS, 2015, p. 173).

É importante ainda salientar os desafios na constante observação e registro das narrativas e percepções dos/as estagiários, mediante um território cartográfico multifacetado, com

dispositivo de pesquisa para levantamento de dados e registro sistematizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada instituição ou organização social.

narrativas distintas, mas que se entrecruzam, quando consideradas as vivências das crianças e adolescentes na instituição e comunidades cartografadas. São vozes e performances de crianças e adolescentes que constantemente demonstram pedidos de atenção, afetos e carinhos, construindo elos muitas vezes improváveis de conseguir serem trazidos em palavras apenas. Estes gestos eram produzidos nas fotografias que faziam, nas selfies, nos desenhos, nos desejos relatados e nas performances artísticas apresentadas.

Narrativas cartografadas: o que pode o Estágio Supervisionado como transversalidade rizomática

A transversalidade é aqui concebida considerando o que nos apresenta Félix Guattari (1985), como forma de atravessar as relações entre as pessoas, como mobilidade por entre os fios do rizoma, com a finalidade de romper com a hierarquização e produzir conhecimento coletivamente, colocando o rizoma sobre as árvores, a fim de brotar aproximações, vizinhanças conceituais com distintas áreas do conhecimento, a fim de retomarmos a questão inicial deste texto quanto ao que nessa mesma árvore segmentada poderia se constituir um rizoma e por que tais transformações ocorrem na/com/pela experiência das aprendizagens no Estágio não formal?

É com vistas a problematizar, e não a responder as questões apresentadas no início do texto, que apontamos algumas limitações ou mesmo desafios do método cartográfico, a saber: a *atenção flutuante* (BARROS; KASTRUP, 2015), pois em meio a tantas narrativas e subjetividades, foi bastante desafiador centrar-nos em uma e não em outras. Isto é, o desafio se estabeleceu na definição critérios de percepção do que era posto e narrado, pois o tempo e espaço do estágio não contemplariam a totalidade da compreensão de todas as subjetividades ali expostas, mediante a nossa imersão como estagiários/pesquisadores.

Nessas confluências e emaranhado de atitudes que nos convocavam, é que gradualmente foram construídos pousos. Breves pausas de densa intensidade emotiva, motivadas pelos afetamentos. A menina negra que se olha ao espelho e não se vê como uma criança bonita. Ela sorri envergonhada, leva as mãos ao rosto, como quem se esconde ali na roda que reúne crianças e adolescentes de um lar filantrópico de Jacobina/BA. O garoto que folheia a revista buscando alguém que seja parecido com ele e ao se ver em alguém de pele mais clara, é questionado pelo colega ao lado: “mas esse nem é da tua cor!”.

Outras subjetividades produzidas no território habitado também nos projetam aos conflitos dos sujeitos consigo mesmos e com a comunidade em que convive; como no caso da criança “briguenta” e “birrenta”, chamava a atenção dos estagiários todos os dias nas atividades, num outro espaço não formal que acolhe jovens do município. Até descobrirmos o âmago de um ser humano que nos apresentava parte de sua crise por ter sido, abandonada pelos pais, tendo a sua criação feita pelas tias, que por mais afeto e inteiro cuidado acionados não substituíam a ausência dos pais e deste modo nos apresentava uma pista dos meandros da infância em curso permeada de aflições e desejos de ser vista, de ser acolhida, de modo que o centro das atenções era ela nos encontros do grupo, brigando, falando alto, gesticulando, acionando assim nossa atenção para ela.

Demoramos a compreender a lidar com estes sentimentos que afluíam, mas ao pousarmos a atenção e o olhar para ela de modo mais cuidadoso e afetivo, com indagações sobre seus desejos, suas ações e sentimentos, as narrativas nos afetaram e nosso sentimento de empatia, nos fez olhar de modo mais humano para ela.

Foram diversas as histórias que se entrecruzaram e atravessaram os olhares estranhos, mas atentos, que foram entremeados no território em que habitamos, sob a ótica dos/as pesquisadores/as imbuída de afetos e cuidados com o outro, na contramão das imposições positivistas anuladoras das relações subjetivas entre o eu e o outro, entre o pesquisador e os

sujeitos participantes do processo de construção coletiva epistêmica. Deste modo, nossa compreensão acerca da subjetividade é inspirada em Guattari (1992), que a concebe como uma produção individual, coletiva e institucional. Faz crítica à separação do sujeito individual e a sociedade, defendida pelo modelo clássico. Enfatiza que a subjetividade é fabricada não apenas pelas fases psicogenéticas, mas também pelas máquinas sociais e por influências não humanas. Em outras palavras, compreender a mesma em sua virtualidade, em sua dimensão criativa, nos processos individuais e coletivos de agenciamentos.

São nessas escritas emergentes dos diários de bordo que são reveladas narrativas preciosas, a exemplo também da descrição de Luna ao narrar um dos encontros nas primeiras atividades do Estágio:

Fiz dupla com um garoto de 7 anos, que tem quatro irmãos também morando no abrigo. Ele gosta de brincar, viajar, de futebol e sonha em se tornar um cuidador de animais. Carinhoso, me abraçava e também gostou de poder anotar meu nome e o que gosto de fazer. Ele brincava de tentar descobrir as letras das palavras, está em fase de aprender a escrever e se encantar com as possibilidades de se apropriar da escrita. Foi quando percebi que como estagiária, aos poucos senti que os receios começavam a dar lugar às afetividades, de quem escuta, se aproxima, abraça, ri, brinca e tem o desejo de contribuir na formação cidadã e crítica destas crianças. (Diário de bordo, Luna Laís, agosto 2019).

Segundo Barros e Kastrup (2015, p. 70), “podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Isso tensiona o que as autoras chamam de *circularidade aberta*, em que há a coprodução de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência. Tal circularidade tece uma teia de relações em que os sujeitos do processo cartográfico, isto é, pesquisador/a e participantes, são afetados de modo simultâneo, cada qual à sua intensidade e com vislumbamento do mundo em que participa e o circunda. São as utopias também reveladas, trazendo os sonhos do garoto e da estagiária, tecendo ligações e produzindo desejos.

Os relatos registrados no diário de bordo, e que ultrapassam as linhas escritas no papel para se ater ao *ethos* do pesquisador, buscam captar e revelar os afetamentos a partir da descrição dos acontecimentos, mas também das impressões do/a pesquisador/a-cartógrafo/a. Luna foi afetada e afetou, criou o *ethos* da confiança paulatinamente enquanto realizava sua imersão e contato físico e afetivo com as crianças, num movimento corpo-território, corpo autoral no mergulho com a experiência. É nessa teia de relações que os sujeitos se implicam e concebem as subjetividades dialogadas e em conflitos no território, nas atividades propostas, nas relações didáticas e de afetos interpostas ao ato de cartografar.

É também no diário de bordo que são reunidas informações objetivas sobre o espaço em que acontece a atividade, pessoas presentes, o que estava planejado para aquele momento, aquele encontro. Nessa tecitura do texto, surgem paisagens cartográficas, vínculos construídos gradualmente, o envolvimento com os processos, visibilidade das experiências que até podem ter passado despercebidas a princípio, tomando outra dimensão nas escritas. Em outro momento, Luna nos diz a respeito da dinâmica da caixa mágica, realizada com as crianças, em que, sem saber, veriam a própria imagem refletida no espelho que estava dentro da caixa rosa de papel:

Cada um/a olhava a imagem dentro da caixa para dizer por que aquela pessoa é importante e uma qualidade dele/a. Algumas das respostas foram alegre, feia, ruim, não sei. Ainda surpresa com algumas das respostas, [...] fui provocada por

uma das crianças a também olhar para dentro da caixa e falar sobre mim. Disse que tenho muitas esperanças [...]. (Diário de bordo, Luna Laís, agosto 2019).

Novamente, a *atenção flutuante* discutida por Barros e Kastrup (2015) se interpõe nesses processos, ao lidarmos no momento da realização das atividades com uma explosão de narrativas que nos atravessam e que ganham outras potências no retorno ao que foi registrado no diário de bordo; isso, implicado aos laços e maleabilidade do pesquisador/cartógrafo frente às narrativas e subjetividades que emergiram/emergem no processo. Aqui as subjetividades são produzidas, os sujeitos são ficcionais e mutantes, produzem desejos, como nos afirma em sala de aula a supervisora de Estágio, prof.^a Ana Lúcia, quando narra sobre um trecho das suas observações registradas em campo, no seu diário de bordo, ao observar as aulas do Estágio acerca das produções de subjetividade das crianças, ao afirmar:

[...] As crianças ao perceberem a minha chegada [Prof.^a Ana Lúcia, para observar as aulas] encontravam estratégias próprias e apropriadas de sentarem próximos dela e pedir que as deixassem usar o iphone para fazerem as selfies deles/as e com os colegas, e das apresentações dos grupos realizando algumas atividades. Pousavam para a foto, criavam, manipulavam e espetacularizavam, produzindo invenções de si e do outro. (Diário de bordo, Ana Lúcia setembro, 2019).

Capturas do instante, do aqui e agora como potência, sujeitos dotados de vontade, falando e agindo através de uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala e age, acionam desejos de se enxergarem nas fotos, com suas faces e engenhosas poses e risos, numa relação de poder (des)centrada, autônoma e soberana entre pares, numa horizontalidade movida não pela representação, mas pela ação das subjetivações produzidas. Potência em ação, em devir.

Fomos forçados a fazer o movimento que Deleuze (2012, p. 100) nos apresenta no seu livro *Empiria e subjetividade*, ao dizer: [...] “o sujeito⁵ reflete e se reflete; daquilo que o afeta em geral, ele extrai um poder independente do exercício atual, isto é, uma função pura e ultrapassa sua parcialidade própria.[...] É esta a dupla potência da subjetividade: crer e inventar, ser artificioso.” Há nesse movimento uma polifonia inerente à pesquisa implicada com o Outro. As vozes das crianças e adolescentes, dos/as cartógrafos/as, ambas construindo e produzindo agenciamentos coletivos.

Narrativas que trazem à tona o que vemos, ouvimos e sentimos. Daí percebemos que também estamos a nos autocartografar, ao nos (re)conhecer como seres em processo, em devir. Barros e Kastrup (2015, p. 73) ainda nos lembram que “a processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, entre letras e linhas, na escrita, em nós [...]. O acompanhamento de tais processos depreende de uma atitude, de um *ethos*, e não está garantida de antemão” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73).

O que se percebe, é que também pela palavra mergulhamos e atravessamos a nós mesmas, entre medos e desejos. Tecendo narrativas de si quando nos (re) construímos a partir das relações e ligações com o outro. O que nos leva a reflexões singulares. Somos quem somos porque nos constituímos nas relações com o outro, que é diverso. Fazendo ver as relações

⁵ Mesmo utilizando o termo sujeito, usa como dissolução da noção moderna de sujeito, toma a subjetividade como processo maquínico, transitando da ideologia para a subjetivação, dos processos representacionais para os processos maquínicos. Sujeito como forma e não como essência. Resistir ao ato de identificar cada sujeito, grudar nele uma identidade bem-conhecida e bem-determinada. As formas-sujeito: sujeito como algo produzido, fabricado, modelado, consumido. Forma cambiante, mutante, relacional, uma subjetividade multifacetada. Resistência a uma subjetividade capitalista que, investe na mesmidade individualizada, reafirma, por sua vez, a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose, para tensionar a identidade.

sociais nas quais estamos inseridos, em meio a uma sociedade imbricada em poderes que solidificam tantos preconceitos, apreendidos desde a infância. (Des)construir é processo contínuo, e foi essa uma das motivações que provocaram a realizar nos estágios atividades que discutam e problematizem as “verdades” que nos são apresentadas e cristalizadas nos processos escolares e não escolares. Há aqui, a variação potente que o dispositivo diário de bordo, nos permitiu capturar, fazer ver e falar, desembraçando linhas, vazando a diferença.

Por essas vias nos concebemos como cartógrafos/pesquisadores/as, mas também como sujeitos afetados por histórias que tecem o outro no mundo. Tecem a diversidade de classe, gênero, raça, sexualidade, situação socioeconômica, dentre outros fatores que se inter cruzam, pelas vias da interseccionalidade, como afirma Akotirene (2019). Fazendo ver que as (des)territorialidades são possíveis e acontecem de modo ímpar em ações que aparentemente pequenas, ganham dimensões que não ousávamos antes imaginar possíveis:

[...] com desenhos e relatos escritos das crianças e adolescentes, destacaram, por exemplo, que: “Aprendi que não pode ter racismo e julgar aparências” e “Aprendemos a importância de ser negro. Assim, percebemos que houve mudanças no grupo a partir das atividades desenvolvidas, provocando-os a questionar padrões e estereótipos construídos socialmente”. (Diário de Bordo da estagiária Luna Laís, setembro de 2019).

A polifonia de vozes que se inter cruzam no processo cartográfico metaforiza o rizoma. Nele não se sabe onde começam ou onde terminam as narrativas e subjetividades, mas como elas se encontram, entram em conflito e tecem outros caminhos através dos fios de sua existência e experiências. Foram nesses trânsitos que potencializamos o Estágio Supervisionado, que se desdobra, transcende e deixa de ser apenas um componente curricular ou pré-requisito acadêmico, para se desdobrar nas vias da descoberta dos estagiários e suas relações com o outro nos modos de ser e estar na docência em devir.

Considerações finais

Atravessados pela escuta e leitura das experiências e afetamentos que a cartografia e seus movimentos provocaram em mim e nos meus estudantes de graduação, ainda tão jovens, e coautores deste texto, e, da experiência de Estágio Supervisionado, habitamos parte dos espaços institucionais, como a universidade, que no geral pela sua lógica moderna, refuga, escanteia, a experiência por não considerar a mesma, importante na produção do conhecimento científico moderno, cuja racionalidade mercantiliza o conhecimento, na universidade-fábrica, colocando-a na ordem do mercado e da homogeneização este movimento de identificar-referenciar, moveu-me para tensionar, problematizar, mais que responder a pergunta lançada: O que pode um Estágio Supervisionado? Como afetar estudantes e convidar a habitar outros modos da formação docente? A experiência se dá sempre com, com o que nos passa, nos toca, nos afeta, no encontro com o outro, como a-contecimento.

Mergulhados na experiência que nos tocou, nos afetou, produzimos este texto, cuja tecitura de vozes polifônicas ora mais densas, ora mais fluidas, nos forçava a pensar, a realizar voos e experimentos nos encontros como a-contecimento

Na cartografia, começamos não pelo cognitivo, mas pelas sensações fugidias, que nos escapam aos nossos olhares e nos convidam a aprender a olhar, observar, tatear, pelas andanças no território, a fim de acompanhar os processos e a produção de subjetividades no território habitado, que não é o seu, que desconhecem e para onde se movem, a fim de produzirem paisagens-territórios colocando seus corpos e olhos, portanto, corpos paisagens-territórios autorais.

A cartografia nos ensina que nossas questões não vêm apenas de nossas cabeças, mas que questionamos na medida em que estabelecemos relações com aquilo que nos faz questionar. Dito de outra forma: Indaguei-me e indaguei aos meus estudantes como intercessores, sobre a universidade e em especial sobre a formação de professores/as-pesquisadores/as e quais poderiam ser as contribuições do método da cartografia para esta formação, na medida em que produzi o encontro com a cartografia, como exercício do pensamento nas aulas de Estágio Supervisionado.

Por isso, sem entrar em contato com as coisas, para que as coisas nos façam pensar, nos forcem a pensar, e sair do lugar, se deslocar, não se aproxima da cartografia. Mas não é qualquer deslocamento, por isto é tão desafiador: é um deslocamento das ideias prontas e naturalizadas, do que parece ser assim mesmo, parece estar lá desde sempre e não tem como mudar. “Cartografar é fazer a leitura do social, do psicossocial, desde o desejo; fazer a passagem do desejo ao político, nos quadros e modos de subjetivação”. (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 13-19). Caso não seja este seu objetivo ao pesquisar, ensinar, não se demore na cartografia, busque outros métodos, estratégias, pois esta escolha pela cartografia implica em quedas, desassossegos, aventuras, fundo sem fundo, incertezas, apaixonamentos, constantes problematizações e desconfianças.

Exige de nós a clareza de que os saberes de cada área são insuficientes quando se cartografa territórios, pois ao adotarmos as micropolíticas como estratégias da economia do desejo no campo social, “devires minoritários”, defendemos que o pensamento de Deleuze se apresenta como inseparável de uma política menor⁶, pois se trata de uma invenção de estratégias para a constituição de novos territórios, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas, desvios, arrombamentos, protestos, outros espaços de vida e de afeto, uma busca de saídas para territórios sem saída.

Referências

AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais (Coordenação de Djamila Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, F. S. de. Experiência e memória: narrativa e construção da modernidade em Walter Benjamin. In: ALMEIDA, F. S. de; AIDAR, Adriana Marques. *Condição humana na modernidade*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2020. p. 8-12.

BARROS, L. P. de; PASSOS, E. Diário de Bordo de Uma Viagem-Intervenção. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.

BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

⁶ Como nos apontam os autores é preciso que não confundamos “minoritário”, que remete aos afectos, “enquanto devir ou processo”, com “minoría”, que indica um conjunto ou estado político-social estabelecido, mesmo que muitas vezes oprimido. Cf, v. 4 Mil Platôs para aprofundamento e o artigo “Dimensões políticas da teoria deleuziana dos signos” registrada nas referências finais.

DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de ORLANDI, Luiz B. L. Rio de Janeiro: Editora 34. p. 168.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular*: pulsações políticas do desejo. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUATTARI, Félix. Da produção da subjetividade. In: *Caosmose*: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do método da cartografia*: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 76-91.

NASCIMENTO, Roberto Duarte de. Dimensões políticas da teoria deleuziana dos signos. In: GALLO, Sílvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa B. de Oliveira (Org.). *Conexões*: Deleuze e Política e Resistência e... Campinas: SP, ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013.

Sobre os autores

Ana Lúcia Gomes da Silva. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Doutora e Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora titular do Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA).
E-mail: analucias12@gmail.com.

Luciano Santos Xavier. Graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – DCH – Campus IV - Jacobina/BA. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR).
E-mail: lu.ciano2011@live.com.

Luna Layse Almeida da Silva. Bacharela em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo em Multimeios pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – DCH – Campus III - Juazeiro/BA e graduanda em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, pela UNEB – DCH – Campus IV - Jacobina/BA. Integrante do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA).
E-mail: lunalayse@hotmail.com.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: A PEDAGOGIA DO DESAPRENDER A APRENDER

EMANCIPATORY EDUCATION: THE PEDAGOGY OF UNLEARNING TO LEARN

Artenilde Soares da Silva¹
Francisco Elismar da Silva Júnior²

Resumo: Para dialogarmos sobre Educação Emancipatória a partir dos sentidos: político-étnico-social apresentamos no presente texto a perspectiva de transformação das estruturas sociais, através da concepção de uma educação que ultrapasse a simples produção de seres competentes tecnicamente e disponíveis para o mercado. Tomamos como bases para o entendimento deste caminhar, a análise dos instrumentos legais, aquelas que legitimaram/legitimam o controle das manifestações destes saberes ou negaram aos afrodescendentes o acesso aos bancos escolares. Guiamo-nos pela questão: Quais práticas educativas que ensinam o desaprender dos processos de subordinação cultural e potencializam os ditos lugares de fala, de escritos, de saberes e fazeres afrorreferenciados? Nos inspiramos como orientação nas teorias e diálogos com Freire (2010), o qual nos diz que a/o sujeita/o ao fazer uso de sua condição racional, de sua autonomia permitida pela coletividade terá capacidade de transformar o seu entorno, podendo ser isso chamado de educação emancipatória.

Palavras-chave: Educação; emancipação; pedagogia.

Abstract: In order to dialogue about Emancipatory Education from the senses: political-ethnic-social, we present in this text the perspective of transformation of social structures, through the conception of an education that goes beyond the simple production of technically competent beings available for the market. We took as a basis for understanding this path, the analysis of legal instruments, those that legitimized/legitimized the control of the manifestations of this knowledge or denied Afro-descendants access to school benches. processes of cultural subordination and potentialize the so-called places of speech, writing, knowledge and Afro-referenced practices? We were inspired as guidance in theories and dialogues with Freire (2010), who tells us that the subject, when making use of their rational condition, of their autonomy allowed by the collectivity, will be able to transform their surroundings, which may be that called emancipatory education.

Keywords: Education; emancipation; pedagogy.

Introdução

ìmọ̀ ni agbara
(conhecimento é poder)

Na epígrafe citada aqui, propomos para início de conversa a reflexão a respeito dos conflitos que o pensar/produzir/saber gera nas relações humanas ao longo do tempo. O conhecimento como um lugar de “poder”. Assim, neste trabalho, buscamos apresentar a educação não como método de adestramento ou condicionamento social, de classes, de nações ou de raças. Colocamos sobre a mesa a potente oportunidade de lançar luz às margens, evidenciando-as como centro.

¹ Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.

² Universidade Federal do Piauí, PI, Brasil.

Visando uma prática educativa para a liberdade em contraponto a imposição de uma aprendizagem estruturada a partir de um formato pré-concebido por um pensar distante da realidade da/o sujeita/o colocada/o a estas margens, as quais são naturalizadas como camadas marginalizadas, fato este, que em alguns momentos faz do oprimido o seu próprio inquisidor, acuado a obedecer a uma ordem que cisma a invalidar os saberes adquiridos e enraizados nas ancestralidades afrorreferenciadas em detrimento daquelas de heranças eurocentradas.

Por assim o ser nos interrogamos: Quais práticas educativas que ensinam o desaprender dos processos de subordinação cultural e potencializam os ditos lugares de fala, de escritos, de saberes e fazeres afrorreferenciados?

Para tanto muitas questões nos inquietam neste jogo diário que cruzam saberes tradicionais e modernos, que confundem os caminhos e as fontes desses mesmos saberes, os mesmo que nos levam da inércia ao movimento, do rural ao urbano em uma encruzilhada entre o desaprender a aprender métodos enraizados e mapeados em rotas culturais que definem uma educação de subordinação de saberes, mas que também cruzam saídas libertárias a partir destas mesmas manobras aprendidas e ensinadas neste lugar fixo chamado escola e que ao mesmo tempo se fazem presentes fora dela (escola).

Podemos dizer que neste processo de análises, experimentações e construção de experiências, que nada mais são os saberes e fazeres educacionais que a sociedade brasileira elaborou ao longo da história nacional, instrumentos legais utilizados para reprimir e oprimir os elementos descendentes das culturas ditas subalternizadas. Isto simplesmente pela insistência destes, em querer/ser/representar-se como um saber/fazer, uma educação em si mesma (BRANDÃO, 2007). Adotando para si um conceito de educação fora do espaço definido como o lugar apropriado para a prática saudável, formal, adequado e legítimo de elaboração e validação do conhecimento, com fonte e autoria segura e apropriada para a garantia do progresso e da ordem da nação segundo as invenções do colonizador, esse lugar chamado escola.

Ao longo deste texto elencamos leis formuladas e reformuladas ao longo da história deste País, que legitimaram o controle das manifestações destes saberes ou negaram aos afrodescendentes o acesso aos bancos escolares, como a Constituição Federal de 22 de abril de 1824 (BRASIL, 1824) e apresentaremos também os atuais exercícios que buscam romper com as investidas anteriores que visavam sucumbir com as iniciativas do povo afro diaspórico em manter viva as suas produções e práticas educativas e a sua vontade em tomar parte dos processos oficiais de educação como, por exemplo, a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), o que consideramos um exercício de revisão dos mecanismos institucionais legislativos, embora ainda como tentativas, pois carecem de ajustes, mas mesmos assim podemos considerá-los como um ensaio que agora regem em favor dos povos antes renegados.

Segundo este raciocínio, o qual é reforçado pelo o pensar "freireano" que nos lembra de que "os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido" (FREIRE, 1987). Ou seja, a educação para esta sociedade que se esmera a construir uma prática de progresso da humanidade cunhada na ordem, no adequar-se e no obedecer, descarta os valores das populações que residem nas comunidades periféricas. Podemos desenhar estes dizeres utilizando, perfeitamente o atual modelo de educação das escolas que frequentamos em todos os níveis, seja o fundamental, médio, superior até a pós-graduação, por mais modernas ou progressistas que pareçam ser, apresentam uma pedagogia talhada em uma cultura eurodescendente, à cópia dos processos colonizatórios.

Nos próximos passos desta escrita trataremos a educação como controle social que determina quem pode e quem não pode sentar e assentar-se nas cadeiras escolares, não como fim, mas como meios de aprofundamento das valas que separam afrodescendentes e eurodescendentes, meios estes, institucionalizados.

Para continuação desta conversa, puxamos o assunto sobre o poder da educação no processo de libertação da pessoa a partir do tema: Educação e emancipação: prática educativa para a liberdade, afinal são os processos educativos que nos moldam humanas/os. Daremos continuidade no exercício de compreensão desse processo de moldar/construir sujeitas/os discutindo os mecanismos utilizados e eficazes que nos ensinam a subordinar e ser subordinados epistemologicamente nos aprofundando no subtema descrito como Pedagogia: a encruzilhada entre o desaprender a aprender processos de subordinações epistêmicas e por último puxará o fio sobre os instrumentos que contribuíram e /ou contribuem com estes processos de libertação ou subordinação que são as leis que tanto podem garantir ou restringir direitos definidos aqui como Instrumentos legais: as leis que subordinam saberes em um inventar de direitos.

Educação e emancipação: prática educativa para liberdade

Emancipar-se é um processo na constituição do humano podendo ser dito que é um processo histórico, já que estamos submetidos e implicados nas práticas e estruturas da vida de todas/os, através dos saberes historicamente acumulados independente de qual fonte venha tais saberes eles irão dialogar entre si nem mesmo que seja para evidenciar e/ou materializar as condições de hierarquização inventada e desenvolvida pela capacidade do humano em contrapor-se um contra o outro.

Motivada pelas Condições, estas, limitadas pelas formas de dominação das classes eurocêntricas que ainda insistem em justificar, defender e reproduzir suas teses de supremacia, reforçado por muitos sujeitos que reproduzem estas crenças e hierarquizam as relações, as quais poderiam ser compreendidas simplesmente como distribuição de funções ou tarefas sociais, como por exemplo: aquela/e que faz o crochê e aquela/e que vende o crochê, não aquela/e que produz e aquela/e que chefia o produto o que automaticamente torna-se: aquela que ganha menos e por isso é menor e aquela/e que ganha mais e por isso é maior (Explorada/o verso explorador/a).

Dessa forma poderemos compreender o processo histórico onde fazemos a nossa própria história, mas não a fazemos segundo a nossa livre vontade, mas sob as circunstâncias e confrontos aprendidos no passado, os quais nos direcionam ao entendimento dos processos educacionais, criadas a revelias de interesses de confronto ideológicos que transformam as práticas educativas em práticas políticas vigentes e normas capitalizadoras segundo os interesses de quem opera o poder.

Como afirma Saviani (2007), sobre a identificação dos elementos culturais que fazem parte desse processo histórico e precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, dizendo que para que se tornem humanos, assumindo a sua identidade étnica é preciso que se apropriem da forma mais adequada para atingir esse objetivo, que é a transformação dos meios educativos incluindo as tecnologias e os seus sujeitos.

Como continuação deste diálogo, priorizamos a identificação desses elementos culturais, suas bases de disseminação e a propagação dos saberes.

Pedagogia: a encruzilhada entre o desaprender a aprender

Dialogar o sentido político-étnico-social da emancipação humana educativa, na perspectiva de transformação das estruturas da sociedade, adiciona pertinência na necessidade de emergir uma concepção de educação que ultrapasse o simples ensino do saber fazer, de competências. Mais do que isso, uma prática educativa que esclareça e liberte através da ampliação de mecanismos que propiciem lugar de fala, de escritas, de saberes e fazeres, de composições autorais de livre formato.

Dialogando com Freire (1987), o qual nos diz que uma vez que o sujeito faça bom uso da sua racionalidade, sem influência de crenças e preconceitos e, através de uma autonomia permitida pela

coletividade, se tornará sujeito de transformação social. Essa etapa tem intenção de convergir para a construção de uma fundamentação possível e coerente para a educação emancipatória.

O livre acesso a fontes de informação e, porque não dizer, à produção do conhecimento por indivíduos de uma sociedade cada vez mais desigual, instrumentaliza a dinâmica do processo educativo que, pouco a pouco, assume rachaduras epistêmicas, ainda que pequenas, mas que em ação contínua superará a instrumentalidade e fragmentação científica, sendo assim possível desvelar os mecanismos de dominação e alienação social. Pois ao longo da história podemos rememorar as manobras do sistema para impor um saber único em um lugar único e com acesso totalmente controlado, mas também rememoramos atos de resiliências que alteraram/alteram o resultado no final com pessoas alfabetizadas (sem acesso ao banco escolar), pessoas com acesso a terra sem condições de comprar (quilombos) e várias outras desobstruções e mudanças de paradigmas legalizados pelo estado brasileiro.

Instrumentos legais: as leis que subordinam saberes em um inventar de direitos

Ensaíamos até aqui que a emancipação se dá através do entendimento, do conhecimento. É fundamental vislumbrar que a construção de um sujeito racional e livre é condição possível de uma sociedade democrática.

Podemos estabelecer três propriedades para o conhecimento: liberdade epistêmica, inclusão e o poder. Premissas fundamentais para o universo dicotômico sujeito-objeto. É por meio da educação que ampliamos as medidas desse universo e estreitamos as relações de dominação historicamente conservadas a título de supremacia epistemológica.

Cabe aqui, “desobediência epistêmica” citada por Mignolo (2008), em prol da educação pelo conhecimento crítico e autorreflexão crítica, partindo em defesa de um bem-estar civilizatório possível nas relações de poder numa sociedade variante em níveis sociais, de raça e gênero, cercadas por conectivos opressores de silenciamentos.

A lei de 05 de dezembro de 1824 que determinava que negros e leprosos fossem proibidos, por emenda à Constituição, de frequentar as escolas.
A lei de 1830, no art. 295 do Código Criminal do Império condenava à prisão, com trabalhos, quem não comprovasse ocupação honesta e útil (o ensaio para o que futuramente seria chamado de lei da vadiagem e teria como alvo os/as capoeiristas) (SANTOS, 2004).
Desde 1837, foi autorizado que cada província elaborasse as suas próprias leis sobre a educação pública, os chamados “Ato adicional”, os quais eram basicamente a cópia uns dos outros no quesito: quem não terá acesso à educação. Como ilustração dessa verdade citamos a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro.
A lei de 11 de outubro de 1890 consolida a repressão das manifestações culturais afrodescendente no art. 402 da Lei de Vadiagem a qual tipifica a prática pública da capoeira como crime.
A lei de 03 de outubro de 1940, é reforçado no art. 59 da Lei de Contravenções Penais a qual impõe pena de 15 dias a 3 meses para quem for considerado vadio, acrescentado aqui os bêbados e os mendigos, além daqueles que não conseguissem comprovar trabalho fixo e/ou com ganho suficiente para a sustentação de um indivíduo (SERAFIGIM; AZEREDO. 2011).
A lei de 18 de setembro de 1945 no Art. 2º do Dec. 7967, com a intenção de disciplinar a política brasileira de imigração, dispõe: “Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional”.

Quadro 1- Instrumentos legais de velhas práticas – Fonte: Os autores, 2020

Estas colocações comprovam que as leis cumprem um propósito de higienização social segundo interesses de uma classe que legisla para si própria, podendo delegar direitos e impor deveres diferenciados para grupos sociais com base em critérios discriminatórios evidentes. Traçando um comportamento cultural com foco na educação, espaço de solidificação destes decretos. Podemos também ilustrar aqui as recentes interferências que as ações ditas afirmativas têm encorpado na busca de uma desconstrução do aprender que negativa a história, a cultura e o “corpo” de um povo.

No entanto, leis estão sendo elaboradas e aprovadas na tentativa de positivar os fazeres e saberes das populações afrodescendentes, antes já estigmatizados legislativamente. Assim podemos perceber através da citação abaixo que só a partir de 1951 é que se inicia um exercício de ruptura com estas práticas institucionais.

A lei de 03 de julho de 1951 foi aprovada pela Lei Afonso Arinos.
A lei de 27 de dezembro de 1985 Governo do Rio emite a Lei 962, proibindo a discriminação em elevadores.
A lei de 13 de maio de 1997 Altera os arts. 1º e 20º da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta um parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 que trata sobre esse tema.
A lei de 13 de maio de 2002. O decreto 4229 institui o PNDH, que legaliza as políticas gerais de proteção aos direitos humanos e legitima a discriminação positiva.
A lei de 09 de janeiro de 2003 A lei 10.639 incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
A lei de 10 de março de 2008 A lei 11.645 acrescenta temas de valorização da população e da cultura indígena à lei 10.649/03 que trata da obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.
A lei de Nº 12.288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da igualdade racial nos itens e páginas: Capítulo II – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer - Seção I – Disposições Gerais, pág. 16; Seção II – Da Educação, pág. 16; Seção III – Da Cultura, pág. 17.
A lei de 02 de maio de 2016, Nº 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. A nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei 9.394/1996) estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio.
A lei de 18 de agosto de 2008, Nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no País.

Quadro 2- Instrumentos legais de novas práticas – Fonte: Os autores, 2020.

É importante dizer que aqui aparecem as leis que discutem sobre a arte dentro da escola, porque compreendemos que estes temas são essenciais em qualquer cultura e se esses instrumentos legais forem efetivados pode ser uma fenda para que os elementos de origens afrodescendentes sejam também incorporados e legitimados neste espaço.

Considerações finais

Concluimos que as lutas sociais que reverberam positivando nos saberes, fazeres e estéticas afroreferenciadas podem ser entendidos como práticas educativas emancipatórias, no sentido de forçar mudanças na legislação educacional arranhando as velhas práticas através dos cruzamentos entre arte, cultura e luta. Neste sentido o desaprender a aprender se torna ferramenta de reflexão potente contra o colonialismo, alterando o status quo imposto por uma educação engessada e dualista.

No entanto, é necessário estar alerta para as armadilhas que este sistema colonizador mantém como energia vital e renovável, apresentando as mesmas estratégias de encantamentos como a elaboração de leis que serão efetivadas parcialmente, com interpretações confusas e fáceis de serem manobradas e desvirtuadas.

Acreditamos que o poder de questionamento que as práticas culturais e artísticas possuem, as quais estão sendo consideradas aqui como manifestações políticas, podem gerar o caos ao dispersar essas energias que sustentam os mecanismos opressores, levando os fazeres educativos a pairarem no ar por alguns instantes para buscarem o equilíbrio incerto e assim fazerem ecos de desaprendizagens a partir da desconstrução de conceito de estética e de educação em um espaço que deseja isso imensamente que é a escola.

Podendo ser dito que ainda temos muito a avançar e principalmente a compreender este processo de reversão destas velhas práticas. Mas veredas são traçadas e novas pedagogias são testadas sem nos desconectarmos das grandes inovações anteriores, das quais como as/os mantenedoras/es de processos e pensamentos inventivos e herdados de nossos ancestrais. Fazendo desse momento atual, momentos de manobras e de preservação de memórias, acontecimentos, atitudes e principalmente conexão, o que possibilitará contextualizarmos o passado possibilitando um futuro, com características reais de continuidade.

Vale considerar ainda, que o afeto que liga a memória das vivências passadas com as vivências presentes e futuras fazem parte dos processos de mudanças. Para a população afrodescendente o esquecimento de fatos e narrativas que trazem dores e desencantos, parece necessário. Mas também é sabido que a oralidade tem como matéria prima a memória e que um povo que vivencia tal prática guardará para si as situações que lhe marcaram profundamente e só validará aquelas que lhe dão prazer em “reviver”.

Então não contar a história dos afrodescendentes na escola tem uma intencionalidade que é o silenciamento e o impedimento do aflorar da autoestima, o que poderia ser considerado como crime. Uma prática que continua a ser legitimada como estratégia de fazer as crianças e todo o povo afrodescendente a se sentirem fruto da derrota e do fracasso e assim tornarem-se presas de uma ideologia racial suprema e que deve ser imitada, que é a cultura e a estética eurodescendente, o que dificulta a libertação do povo afrodescendente.

Assim como todos os povos em suas histórias perderam lutas e batalhas, mas também ganharam outras e podem continuar a ganhar, com a população afrodescendente não foi e nem é diferente, porque não é contado nas escolas da mesma forma que a história eurodescendente? Porque a verdade dá orgulho aos descendentes de qualquer raça. Um povo orgulhoso é um povo com autoestima e capaz de superar as limitações a si impostas.

Ficando nítido que a autoestima, como um direito, deve ser incluído nas pautas políticas de estado para que a potencialidade de produzir memória não reprima o nosso consciente e tenhamos o direito ao afeto ao nosso corpo de saberes, aos nossos antepassados por suas conquistas e capacidade de existir e inovar na invenção do bem viver.

Ensinar o segredo de vencer fronteiras e muros consolidados pelo colonizador deveria ser uma matéria curricular, pois os antepassados africanos nunca desistiram de produzir deslocamentos e que as comunidades periféricas continuam a avançar corajosamente e permanentemente contra as tentativas de silenciamentos e “não ditos”.

O ato de contar história por quem as conhece de fato traz à memória de volta através do rememorar, trazendo à tona outras verdades, sendo viável à luz das práticas educativas de libertação que a muito tempo transitam em nosso meio por insistência do existir-existindo. Ações estas que corroem a negação da realidade, promovendo o avanço do reconhecimento legal do igual pertencimento dos afro-brasileiros, que mesmo diante da inexistência de políticas públicas eficientes, o esforço de pesquisas e das ações das/os ativistas ampliam e fortalecem a

cultura como um fazer educativo o qual se apresenta como uma alternativa de libertação emancipatória atual e futura precisando apenas da consolidação destas atividades dentro do seio escolar de forma legitimada e constante.

Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1824*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. *Lei de 16 de dezembro de 1830*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890* (Art. 402 – Lei da vadiagem). Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Promulga%20o%20Codigo%20Penal.&text=Art.,que%20n%C3%A3o%20estejam%20previamente%20estabelecidas>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del7967.htm#:~:text=por%20esta%20lei.,Art.,a%20defesa%20do%20trabalhador%20nacional. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei 1.390, de 3 de julho de 1951 (Lei Afonso Arinos)*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1390.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 4.229, de 13 de maio de 2002*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Nacional,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Institui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 16 abr. 2019.

BRASIL. *Lei 11.645 de 10 de março de 2008*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm#:~:text=1o%20Esta%20Lei%20institui,demais%20formas%20de%20intoler%C3%A2ncia%20%C3%A9tnica. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113278.htm. Acesso em: 03 mar. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Coleção Leitura.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1987.

LEI N. 1, DE 1837, E O DECRETO Nº 15, DE 1839. *Sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro*. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <https://portal.uneb.br/poscritica/wp-content/uploads/sites/113/2019/10/Desobedi%C3%A2ncia-epist%C3%A2mica-A-op%C3%A7%C3%A3o-descolonial-e-o-significado-de-identidade-em-pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2020.

RIO DE JANEIRO. *Lei nº 962, de 27 de dezembro de 1985*. veda a restrição de acesso de pessoas às unidades de edifícios de qualquer natureza, mediante a discriminação do uso das entradas, elevadores e escadas dos prédios, em virtude de raça, cor ou condição social. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/bd7f75f7cb851c1d0325655400779768?OpenDocument>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SANTOS, M. S. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. *TOPOI*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2004, p. 138-169. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v5n8/2237-101X-topoi-5-08-00138.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

SERAFIM, J. G.; AZEREDO, J. L. A (des) criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940. *Amicus Curiae*. v. 6, n. 6 (2009), 2011. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/amicus/article/viewFile/541/533>. Acesso em: 03 maio 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Sobre os autores

Artenilde Soares da Silva. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, graduada em Licenciatura Plena em Educação artística pela Universidade Federal do Piauí (2006). Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pela a Universidade Federal do Piauí (2013). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, políticas públicas e Gênero e Afrodescendência.

E-mail: artenildesilva@yahoo.com.br.

Francisco Elismar da Silva Júnior. Integrante do Grupo de Cultura Afro Afoxá, onde atua como bailarino e coreógrafo, graduado em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar e técnico em dança.

E-mail: elismarjuniorsil@gmail.com.

O QUE A ARTE DÁ A PENSAR: PROVOCAÇÕES DELEUZIANAS A ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO EM MEIO À PANDEMIA DO CORONAVÍRUS E O QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE ISSO

HOW ART MAKE US THINK: DELEUZIAN PROVOCATIONS TO STUDENTS FROM THE SÃO PAULO MUNICIPAL NETWORK IN THE CORONAVIRUS PANDEMIC AND WHAT THEY HAVE TO SAY ABOUT IT

Lilian dos Santos Silva¹
Lydia Minhoto Cintra²
Glaucia Ribeiro Felipe Cabral³

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta delineada a partir do pensamento de Gilles Deleuze, que foi lançada a 150 alunos de 1º a 9º ano, de 21 salas de aula, da Escola Municipal Comandante Gastão Moutinho, localizada na capital paulista. Desenvolvida a distância, durante a pandemia do novo coronavírus em 2020, a atividade privilegia experimentações com arte e com uma filosofia da imanência. Elegemos quatro ilustrações do quadrista Rafael Sica para armar uma ambiência e promover algumas provocações. Considerando-se alunos e obras como forças em contato, instauraram-se encontros que permitiram abrir caminhos a afecções, a modos de sentir e ao ato de pensar, pela perspectiva deleuziana. Sem requisitar quaisquer interpretações predeterminadas, tencionamos o que esses alunos têm a dizer acerca do que a arte deu a eles a pensar. Neste artigo, detalhamos esta proposta para, na sequência, mostrar o que os estudantes produziram e tecer algumas análises.

Palavras-chave: Deleuze; educação; alunos.

Abstract: This article presents a proposal outlined from the thought of Gilles Deleuze, which was launched to 150 students from 1º to 9º grade, from 21 classrooms, at the Municipal School Comandante Gastão Moutinho, located in the capital of the State of São Paulo. Developed remotely, during the new coronavirus pandemic in 2020, the activity favours experimentations with art and with a philosophy of immanence. We chose four illustrations by the artist Rafael Sica to set an ambience and to promote some provocations. Considering students and works as forces in contact, meetings were established that opened way to affections, ways of feeling and the act of thinking, from the Deleuzian perspective. Without requiring any predetermined interpretations, we intend to see what students have to say about how art make them think. In this article, we detail this proposal to, next, show what the students produced and make some analyzes.

Keywords: Deleuze; education; pupils.

Notas iniciais

De repente, de uma hora para outra, no início do ano letivo de 2020, a necessidade irrevogável de manter distanciamento social impôs o fechamento das escolas no país; deflagrava-se a maior crise sanitária de nossos tempos. A determinação restritiva, implantada para evitar o contágio e salvar vidas - uma medida dentre outras, como o uso de máscaras e de álcool gel -, suspendeu os encontros cotidianos de professores e alunos nas aulas presenciais. Disseminando

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

³ Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

um arrastão, a pandemia da Covid-19 instalou uma conjuntura de insegurança, temor e incerteza, que impôs outros modos de viver e, no que tange à educação, diversos desafios, sendo o distanciamento um deles. Não frequentar as escolas disparou uma série de efeitos para as forças em jogo: alunos, professores, funcionários, pais, responsáveis, familiares etc.

O deslocamento da sala de aula para as plataformas virtuais modulou o ensino e o trabalho pedagógico, demandando ajustes, recomposições e rearranjos. Nas redes públicas, um dos principais gargalos dessa mudança concentra-se na dificuldade que parte dos alunos enfrenta para conseguir acessar essa via de contato e participar dessa dinâmica. Tal entrave se dá por vários motivos: falta de aparelhos eletrônicos, de conexão de internet, de ambiente adequado aos estudos; além de que, muitas vezes, uma parcela ainda se depara com contextos familiares desfavoráveis para acompanhar aulas e realizar atividades. Em janeiro de 2021, quando este texto é escrito, às vésperas da pandemia completar um ano no Brasil, continuamos a lidar com esses impasses; foi e ainda é preciso bancar relações a distância, defrontá-las e contorná-las, algo inédito.

Nos fluxos da circunstância pandêmica - anteriormente impensável -, frente aos percalços e, sobretudo, ao distanciamento, reúnem-se esforços. Atravessados e pressionados por essa situação-limite, professoras e professores - como nós - foram impelidos a encontrar saídas, respiros, linhas de fuga (DELEUZE; PARNET, 1998), tramando meios de manejar, na prática, tal contingência. A partir do pensamento de Gilles Deleuze, produzimos uma atividade que visa fomentar afecções, modos de sentir e o ato de pensar - fulcrais nesse período tão adverso. Para tanto, instauramos um território por meio de uma ambiência com a arte e promovemos algumas provocações.

A proposta foi lançada a 150 alunos de 1º a 9º ano, de 21 salas de aula da Escola Municipal Comandante Gastão Moutinho, localizada na zona norte da capital paulista, onde duas de nós lecionamos. Os estudantes participantes tiveram acesso à atividade nas disciplinas Sala de Leitura e Arte e a desenvolveram de julho a setembro de 2020, sendo compartilhada - e as devolutivas, recebidas - por meio da plataforma Google Sala de Aula, via de comunicação oficial da rede municipal de São Paulo neste período.

Apresentamos o percurso deste trabalho neste artigo, que se divide em duas partes: I) proposta e II) o que os alunos têm a dizer. Primeiro, delineamos a atividade, que privilegia experimentações com arte e com uma filosofia da imanência, para depois exibir efeitos de sua execução. Nesta segunda parte, acionamos produções dos estudantes que registram o que eles têm a dizer sobre as provocações da iniciativa, tendo em vista a ambiência instaurada, e o que a arte deu a eles a pensar. Estas proposições dos participantes movem esta produção escrita. Por isso, mobilizamos muitas delas a fim de abrir espaço ao que os alunos nos trazem, o que também permite tecer algumas análises. Acrescentamos, por fim, alguns bastidores que tratam da laboração da iniciativa na trilha de uma filosofia da imanência.

1. Proposta

A atividade possui uma orientação simples e objetiva. Tomamos como disparadores quatro ilustrações do livro *Triste* (2019), do quadrinista Rafael Sica. Enviamos as obras aos alunos e pedimos que eles as observassem, despendendo o tempo que fosse necessário para isso. Sem fornecer nem requisitar quaisquer direcionamentos interpretativos - no sentido do que as imagens querem dizer -, insistimos nesse contato sugerindo apenas que deixassem que as ilustrações falassem com eles. Isso para, porventura, poderem perscrutar o que elas teriam a dizer, caso lhes dissessem alguma coisa. Convidamos, na sequência, ao encontro com tais obras.

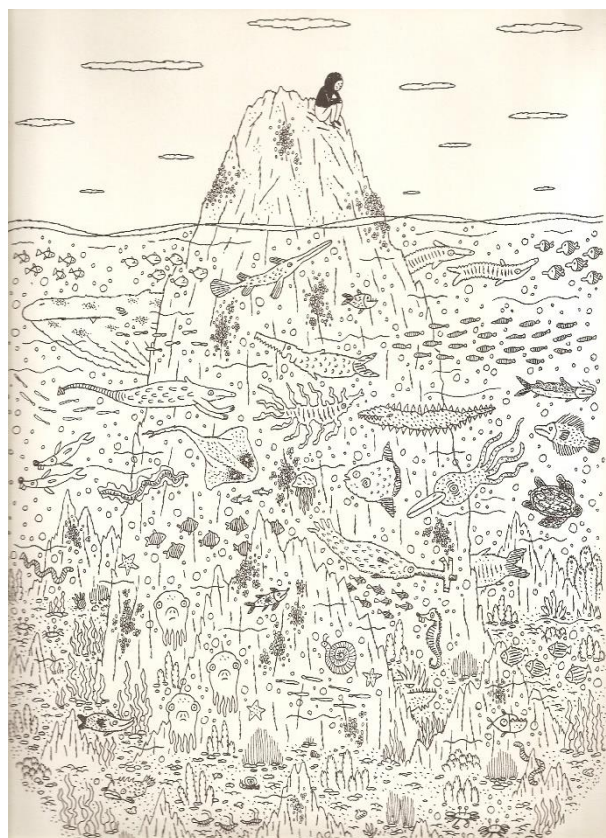


Figura 1 – Fonte: SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.

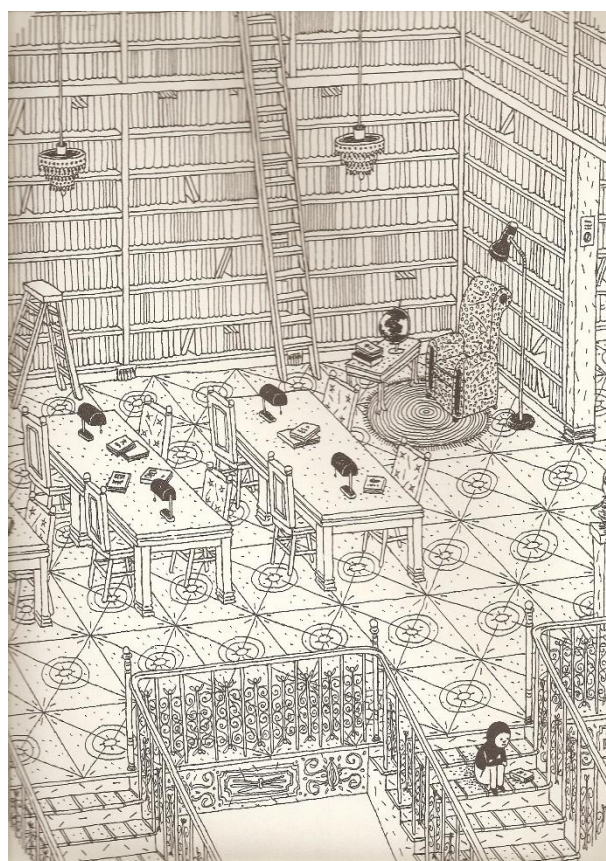


Figura 2 – Fonte: SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.



Figura 3 – Fonte: SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.

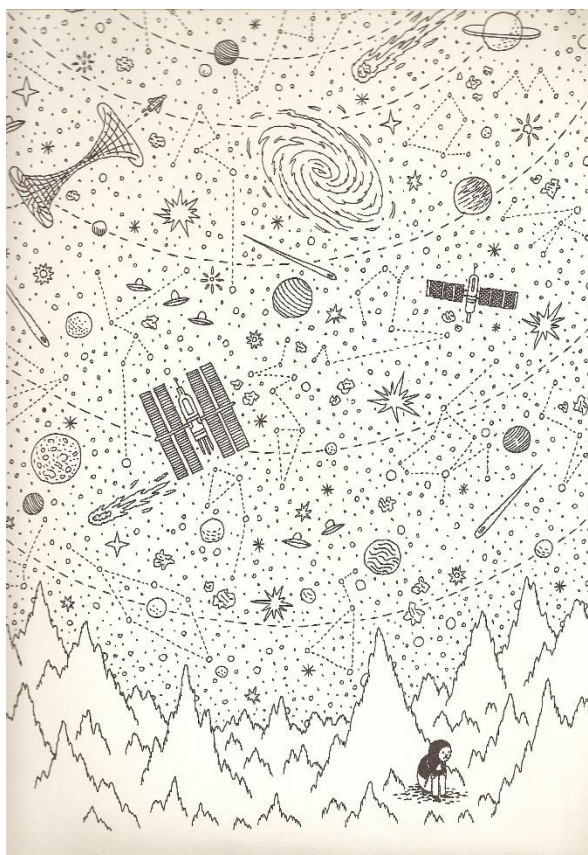


Figura 4 – Fonte: SICA, Rafael. **Triste**. São Paulo: Lote 42, 2019.

Como os alunos experimentaram um contato com as obras, referimo-nos a esse encontro como uma experimentação. Ao solicitarmos uma parada e a dedicação de um tempo para as ilustrações, intentamos instaurar uma ambiência com esse conjunto. Não se trata de focalizar apenas uma imagem, mas quatro que, juntas, compõem um território. Cada uma tem suas peculiaridades, assim como há fatores que se repetem em todas elas. Ao reuni-las e promover esta experimentação, ficamos à espreita a fim de ver o que saltava em meio a essas repetições e particularidades.

Não oferecemos, propositadamente, nenhuma descrição das ilustrações. Como, aqui, nosso objetivo consiste em desdobrar a atividade e trata-se de um texto expositivo, efetuamos, neste caso, uma breve tomada das obras. As quatro imagens trazem um mesmo personagem, sem traços muito definidos, sentado, sozinho, em locais em que uma série de elementos habitam a paisagem. Dessa forma, ele se insere em lugares povoados que acenam universos em profusão, os quais parece ignorar.

Na primeira ilustração (figura 1), o personagem está em uma pequenina ilha e, logo abaixo, no mar, vislumbra-se uma abundante movimentação de peixes, entre outros animais. Na segunda (figura 2), ele está em uma biblioteca repleta de livros. Na terceira (figura 3), está em um local ao ar livre, com uma agitação de pássaros no céu. Na quarta (figura 4), ele também está ao ar livre, circundado por planetas, satélites e outros elementos que dançam pelo espaço sideral.

Após a experimentação, propusemos uma abordagem mais ampla, de início, seguida de encaminhamentos mais diretivos: 1) convidamos os alunos a relatar o que as quatro ilustrações de Rafael Sica davam a pensar. Avançando, os interpelamos, questionando: 2) "quais sensações e modos de sentir as ilustrações produzem?"⁴; e 3) "se as imagens fizessem uma pergunta, qual pergunta seria?". Para termos acesso às trajetórias urdidas por essas três veredas, solicitamos que eles fizessem os registros de suas proposições e nos enviassem.

A atividade completa contém mais perguntas. Contudo, as provocações supracitadas dão conta do que procuramos incitar. Devido à amplitude de faixas etárias e de fases de ensino com a qual trabalhamos, foram articuladas, a partir desta proposta-base, quatro formas de disposição, quais sejam, 1) para ciclo de alfabetização - 1º, 2º e 3º anos, 2) para 4º e 5º anos, 3) para 6º e 7º anos e 4) para 8º e 9º anos, variações essas que buscaram talhar a iniciativa de acordo com o gradiente de idades e de anos letivos dos participantes⁵.

As provocações da proposta partem de uma filosofia da imanência ancorada no pensamento de Deleuze (2002a)⁶. Tal viés teórico opõe-se ao platonismo, à reconhecimento e à representação, e defende que o importante não é fazer como um modelo, repetir, mas criar. E na trilha deleuziana, não importam sujeitos e objetos; o que há são forças que, ao se encontrarem, podem se afetar, se contagiar, produzir efeitos e outras forças.

Tomamos, então, alunos e obras como forças, e, assim, não se poderia preterir o que viria desta atividade, todavia apostamos nisso. Buscamos arriscar encontros de forças e, a partir daí, efeitos imponderáveis, impossíveis de se prever *a priori*, tal como ocorre no campo educacional, de maneira mais ampla.

Acompanhando essa montagem da proposta, as perguntas que fizemos prescindem de gabaritos ou de cálculos de respostas prévias aceitáveis. Não projetamos um mínimo denominador comum nem programamos que os alunos alcançassem qualquer ponto de chegada. Pelo contrário, enalteçemos a pluralidade de proposições na tentativa de, talvez, propiciar

⁴ Não fizemos a pergunta aos alunos utilizando exatamente o termo "modos de sentir", que é uma palavra-conceito do âmbito de nosso referencial teórico. Valemo-nos de um vocabulário - ou de um "modo de dizer" - mais próximo a eles.

⁵ A atividade contou também com uma segunda fase, na qual propusemos aos alunos a audição de uma música e os convidamos a produzir desenhos e vídeos acerca dessa outra experimentação (em continuidade à primeira).

⁶ e também de Deleuze em companhia de Félix Guattari (2010, 2011, 2012). Enfatizamos, no entanto, neste artigo, "provocações deleuzianas" conforme os desdobramentos de análises que faremos doravante.

acionamentos sensíveis. Ao demandar como se passou cada encontro, a proposta não enseja colecionar repetições ou que os alunos tenham as mesmas experimentações, mas trajetórias singulares, impensáveis. Buscamos garantir que a iniciativa tivesse essa abertura.

No mais, a despeito de uma possível apreensão mais imediata, relacionada ao livro intitular-se *Triste*, não oferecemos, de largada, essa informação. Procedemos assim para não vincular o título como um índice ou uma legenda das ilustrações; apenas o revelamos aos alunos após a atividade já ter sido realizada. Suspendemos temporariamente o fornecimento desta referência, de forma estratégica, pois suspeitávamos que os efeitos dos encontros de forças entre os alunos e as obras poderiam transtornar essa aderência; para tanto, optamos por ocultar o nome *Triste*.

2. O que os alunos têm a dizer

Após receber e reunir as produções dos alunos, nos debruçamos sobre esse arquivo para analisá-lo. Com isso, nesta segunda parte do artigo, referente à apresentação de resultados a partir dos dados obtidos, não visamos levantar estudos quantitativos das respostas nem dar conta de tudo o que foi dito. Também não acionamos as falas dividindo-as por ano em que os alunos estudam. Tomamos as devolutivas como um todo a fim de explorar nelas apreensões que incidem deslocamentos, atravessamentos e ultrapassagens. Represamos, assim, proposições que concentram percursos de pensamentos e modos de sentir.

Conforme esse enfoque, selecionamos falas e as organizamos em quatro tópicos: a) entradas mais acionadas, b) sensações e modos de sentir, c) percursos de pensamentos e modos de sentir, d) proposição de perguntas. Tais recortes nos permitem tecer breves análises, alinhando as produções ao referencial teórico mobilizado. A fim de abarcar um maior número de falas, em vez de inseri-las na íntegra, trazemos os trechos mais pungentes de cada uma, os quais são creditados, para resguardar os participantes, com a letra inicial do primeiro nome e o ano em que estuda.

a) Entradas mais acionadas

Este primeiro tópico introduz uma ambientação do arquivo reunido. Examinando as falas dos alunos sob o aspecto de entradas acionadas, sobressai um acúmulo de apreensões. Em resposta ao que o conjunto das obras dá a pensar, temos: "me lembra do quão bom é ficar sozinho" (A., 8^oa.), "as imagens me passaram um pensamento de solidão em um lugar tão vago e cheio de coisas para explorar" (N., 9^oa.), "fazem pensar que mesmo se tivesse sozinho no mundo, ainda não estaria completamente sozinho" (B., 9^oa.), "é como se ele⁷ estivesse se preparando para o mundo porque tem tanta coisa para ele explorar, se aventurar, para ele não se sentir sozinho, mas ele busca sempre a sua solidão" (B., 9^oa.).

À vista de proposições como essas, a solidão e o fato de o personagem estar sozinho irrompem como apontamentos a partir dos quais se fazem conexões, face à instauração da ambiência das obras. Começamos a apresentar os efeitos desta proposta por essa marcação porque, ainda que ela tangencie um indicativo mais iminente, esta via cinge parte dos variados modos de sentir relatados, decorrentes das experimentações.

Em duas variações da proposta-base da atividade, perguntamos, mais especificamente, o que os alunos diriam ao personagem. Duas alunas e um aluno pontuam, respectivamente: "não fica triste, amigo. Estou aqui com você, vamos brincar" (A., 1^oa.), "queria ser um passarinho pra brincar junto... Vamos brincar o dia inteiro" (E., 1^oa.), "vamos ler um livro" (M., 3^oa.). Dando um nome ao personagem, outro aluno afirma: "Roberto, agora você não está mais

⁷ Os estudantes referem-se ao personagem de diversas formas, no feminino e no masculino.

sozinho" (M., 3ª.), ao passo que mais uma aluna anuncia: "tem muitos livros para não se sentir só" (V., 1ª.). Na esteira das entradas supracitadas, notam-se, nessas incursões, investidas de aproximação e de interlocução e o oferecimento de companhia.

Ainda que desponham em menor número, duas outras entradas merecem menção: considerações sobre isolamento, o que abarca notadamente a conjuntura pandêmica, e sobre o uso de tecnologia. Inserimos, a seguir, duas proposições referentes a cada uma delas (que respondem ao que o conjunto das obras faz pensar). "Essas imagens me fazem pensar em tudo que estamos vivendo" (G., 6ª.), "diz sobre isolamento e sobre não ter mais sentido na vida" (A., 7ª.). "Fala do homem estar só, longe de toda tecnologia moderna, num mundo onde quem tem a liberdade são os animais" (K., 4ª.), "que sem internet nós percebemos o que está a nossa volta" (F., 5ª.). Ponderamos que, embora ambas as entradas apontem a outros horizontes, elas também tangenciam a solidão e a circunstância de estar sozinho.

b) Sensações e modos de sentir

Ao questionarmos quais sensações e modos de sentir⁸ as ilustrações produzem, recebemos respostas como: "eu sinto a tristeza subindo" (M., 5ª.), "sentimento de dúvida" (P., 2ª.), "sentimento de confusão" (J., 6ª.), "confuso" (M., 5ª.), "sentimento de bem-estar" (K., 7ª.), "sensação de tranquilidade" (G., 8ª.), "contemplação" (H., 5ª.), "paz e solidão" (A., 8ª.), "[sensações] de cuidado com os seres e coisas" (E., 8ª.), "agonia" (B., 9ª.). Exibimos nesse arranjo uma amostra da miríade de possibilidades díspares que as produções movimentam.

Atenta-se, no entanto, a um tipo de asserção que sobressalta: "ele está em um lugar lindo mas está em um canto triste" (P., 7ª.), "há um sentimento de tristeza por ver ela isolada em lugares tão bonitos" (G., 9ª.). Essas falas associam vertentes que são compostas de maneira bifurcada: lindo-triste, tristeza-tão bonitos. Uma aluna e um aluno relatam, mais precisamente, um "sentimento de alegria e tristeza" (L., 6ª., A., 5ª.). Não se trata, portanto, de uma coisa ou de outra, mas de ambas juntas, operando em uma só vez, em um só tempo, ainda que sejam diferentes ou opostas.

Listamos mais afirmativas nessa trilha: "[o conjunto das obras] me passa um sentimento misturado" (C., 2ª.), "a tristeza de estar sozinha e a calma de estar em silêncio. São sentimentos misturados" (S., 9ª.), "triste, solitário, pensativo, misturado bom e ruim" (E., 1ª.), "sentimentos misturados, bons e confusos" (V., 3ª.). Depreendem-se dessas falas certas sensações e determinados modos de sentir que são acompanhados de outras sensações e de outros modos de sentir, produzindo, assim, alianças e enredando uma cadeia; trata-se de uma coisa e outra e talvez mais outra.

Composições como essas, que somam elementos, são abordadas por Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998) e por Deleuze e Guattari (2011) pela perspectiva de rizoma, termo que vem da botânica referente ao crescimento da base de plantas, sem hierarquia ou ordenação, ou seja, pelo meio. "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'" (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48). Essa mirada interessa a nossa proposta tanto pela possibilidade de fazer conexões como pelo ângulo do que se passa 'entre', tendo em vista os encontros de forças dos alunos e das obras.

Deleuze defende que o pensamento faça ligações, mas também fusões, aliando-se ao que o fomenta, o confronta, o instiga e o dispara. Dessa forma, pode-se perfazer o que o filósofo francês chama de violência com o pensamento, que consiste em insistir em desdobrá-lo, levando-o ao limite. Pela perspectiva deleuziana, o ato de pensar não se restringe a fechamentos predeterminados. Ele se faz nesses enfrentamentos e em articulações que deslizam de uma ideia a outra. Com isso, Deleuze trata da necessidade de minimizarmos o perseverante acento no "é"

⁸ Tomamos sensações e modos de sentir como indicadores de atravessamentos pelos quais se passa e que envolvem os sentidos. Ao serem articulados aqui como efeitos, não nos interessa defini-los separadamente, mas arrematá-los unidos.

em favor de um deslocamento ao "e" "não no sentido de uma relação particular e puramente conjuntiva, mas no sentido de toda uma série de relações. O 'e' é atribuído à possibilidade de criação, à gagueira criadora, à multiplicidade" (DOSSE, 2010, p. 18). Ou seja, em vez de insistir em classificar o que uma coisa é, pode-se vazar essa ânsia de delimitar e, no lugar de perseguir unidades bem definidas, focalizar nuances.

As alianças firmadas pelos alunos consistem em uma montagem da maior importância na medida em que congregam uma multiplicidade em operação. Ressaltamos que eles as apontam sem se deterem em determinações restritivas, já conhecidas ou preestabelecidas; asseveram, assim, que algo alegre pode ser também triste e vice-versa, transbordando possibilidades. Alegar que a ambiência do conjunto das obras traz sensações e modos de sentir alegres e tristes ao mesmo tempo, por conseguinte, conjectura uma complexidade do que se passa nesse território, tal como uma aluna nos traz: "parecem imagens tristes sorrindo para nós porque você acha que não tem muito desenho, mas tem. O menino acha que está só mas se olhar com outros olhos tem mais do que ele pensa ali" (L., 6ªa.).

c) Percursos de pensamentos e modos de sentir

Mirando outro aspecto, elencamos mais respostas acerca do que o conjunto das ilustrações dá a pensar. "Me faz pensar que a gente não pode viver na tristeza" (P., 5ªa.), "coisas inimagináveis que nós humanos nem sabemos que existem" (M., 4ªa.), "que as pessoas não veem mais o mundo ao redor" (M., 5ªa.), "que no mundo existem muito mais coisas além daqui" (P., 5ªa.), "que se formos ver o todo, o nosso problema passa a ser muito pequeno" (V., 5ªa.). Notam-se, nessas proposições, arremessos de maior vulto quanto a ultrapassagens de determinados limites, como esta aluna que traça paralelos, fazendo aproximações: "quando ela está no oceano ou entre as aves parece que ela está num quarto fechado" (G., 4ªa.).

Em muitas produções textuais, como as citadas acima, podemos vislumbrar percursos de pensamento. Endossamos essa sustentação conforme a perspectiva deleuziana do ato de pensar. Ao serem inseridos na ambiência que se arma com as quatro obras, os alunos participantes tiveram de enfrentá-la para, depois, lidar com as provocações. Nesse território que se formou, foram impelidos a se imiscuírem às ilustrações, pois, como forças, entraram em contato com as obras, que são outras forças. Como muitas dessas produções apontam a deslocamentos e movências, efetuados a partir das experimentações, cotejamos, por esse confronto e por essa insistência presentes, que há aí percursos de pensamento pela perspectiva deleuziana. Inclusive, é nesse sentido que apontamos arremessos de maior vulto.

Nesse enfrentamento, alguns alunos vasculham o próprio ato de pensar, conforme anuncia uma aluna: "essas imagens me fazem perceber que quando paramos para pensar em algo e nos concentramos muito, o mundo ao nosso redor parece que para. Mas, na verdade, ele continua com seus afazeres inúmeros e corridos, nós que não prestamos mais atenção" (A., 7ªa.). Evidencia-se nessa proposição um pensamento que leva a outro lugar, que proporciona um deslocamento. E a insistência no ato de pensar sobressai quando a aluna se refere a concentrar-se muito, o que remete a perseverar nessa ação.

Esse enfrentamento também foi encarado em tentativas de abarcar e apreender como as coisas se passam na ambiência das obras. A mesma aluna declara: "a personagem precisa parar pra entender como tudo isso aconteceu" (A., 7ªa.). Outros participantes, respondendo ao que as obras dão a pensar, afirmam: "que isso de tudo acontecer é verdade" (V., 5ªa.), "uma menina que pensa que não tem nada de divertido ou impressionante para fazer, mas ao redor dela tem diversidades de coisas para fazer que ela ignora sem perceber" (G., 9ªa.), "[as obras fazem pensar] que existe um mundo inteiro no céu, no mar, no espaço e até mesmo aqui na terra. Isso nos diz que o quê a gente

sabe é só a pontinha de um grande iceberg. E que há muito para aprendermos" (Y., 7ªa.), "[as obras fazem pensar na] vasta dificuldade de entendimento do mundo. A gente não tem o mínimo de noção do que se passa em volta da gente" (F., 9ªa.), "o menino se vê sozinho mas não vê o que está de verdade em volta dele" (G., 6ªa.), "[as imagens] me fazem pensar em uma pessoa que só fica presa ao que ela conhece e ao que a faz confortável" (S., 9ªa.).

Ainda nessa trilha, a disposição de um confronto também surge de modo mais aguçado e, ao mesmo tempo, sensível, como efeito do contato com as obras. A mesma aluna que declarou "eu sinto a tristeza subindo", acresce: "assim que as pessoas veem a tristeza não tem como escapar dela" (M., 5ªa.). Outro participante também pontua: "tristeza é inevitável. Achei interessante, pensei que não vale a pena virar as costas para o mundo, algumas vezes me senti dentro das imagens" (A. 4ªa.).

Por outra provocação, observam-se embates que dois alunos participantes travam diante dessa ambiência, ao responderem o que diriam ao personagem das ilustrações. "Se anima, cara, olhe tudo ao seu redor, olhe o mundo. Nós somos tão abençoados que nós não damos valor ao que temos e às vezes não enxergamos a beleza do mundo" (M., 4ªa.). "Quando você olha ao redor você pode pensar em coisas para te deixar feliz. Eu iria falar para ela não ficar triste pois existem coisas boas para se pensar" (E. 4ªa.).

Espraíam-se, nessa seleção de falas deste tópico, empreitadas de diversas ordens. Os alunos tratam de um não-saber e do fato de que se sabe muito pouco. Apontam a dificuldade de apreensão do mundo e de determinados acontecimentos, assim como de notar o que está ao redor. Abordam, inclusive, como se passa despercebido ou mesmo se ignora o que ocorre em volta. Tais proposições carregam enfrentamentos, mas não só; arrastam atravessamentos. Inferimos, desse modo, de acordo com essas produções, que parece ter havido contágios entre as forças nesses encontros, o que aproximamos da perspectiva deleuziana de afecções.

Deleuze (2002) propõe a perspectiva de afecções a partir de Espinosa. Ela trata de algo que ocorre ao mesmo tempo no corpo e na mente e tem mais intensidade do que afetos, do que afetar-se com algo. "Afecção remete a um estado do corpo afetado e implica a presença do corpo afetante" (DELEUZE, 2002, p. 56). Ao abordarmos esse encontro de forças entre alunos e obras, essa perspectiva refere-se ao efeito de um atravessamento que se tem e que perpassa o corpo e o pensamento, de forma sensível.

Posto isso, podemos afirmar - novamente e, agora, por outro âmbito - que a execução dessa atividade traz diversas falas que vão ao encontro do ato de pensar pela perspectiva deleuziana, uma ação que se vincula a uma dimensão sensível, já que, para Deleuze, pensar é algo que se faz com o corpo todo. Em síntese, a ação de pensar envolve um atravessamento com algo que é sentido.

Por essa via, em resposta à pergunta sobre o que a ambiência das obras dá a pensar, recebemos: "[ela] me fez pensar que ficar sozinho não é bom para ninguém e senti tristeza porque muitas pessoas são sozinhas" (L., 5ªa.), "coisas novas, descobertas. Senti que nós podemos apreciar o mundo de uma forma única" (H., 5ªa.). Na primeira frase, o aluno conjuga a ação de pensar *pari passu* à indicação de um modo de sentir. Ainda que o participante não se valha do sentido de pensar deleuziano, observa-se um esforço empreendido na proposição, assim como um viés sensível em jogo, sendo que ambos operam juntos, vinculados. Na segunda frase, a aluna poderia ter usado o verbo pensar, mas prefere a ele o verbo sentir. Com isso, também pode ser posto em relevo um viés sensível e um esforço empreendido.

O ato de pensar para Deleuze aproxima-se, portanto, da perspectiva de afecções. Pode-se sondá-la, ao esquadrihar as falas, em uma indicação que se repete. Uma aluna nos traz: "gostei bastante de saber que eu não era a única a sentir isso" (H., 4ªa.). O mesmo aluno que indicou sensações de "paz e solidão" sobre a segunda provocação, explica: "não penso em uma solidão literalmente. É tipo uma solidão gostosa, não sei, só sei que gosto disso" (A., 8ªa.). Ora, sentir isso, o quê? E, de que se gosta, afinal? A dupla de participantes não define. Os termos 'isso' e

'disso' remetem a modos de sentir que eles não nomeiam, o que nos faz supor que, talvez, sejam da ordem do incapturável, e, com isso, podem apenas ser sentidos. Eis aí afecções.

d) Proposição de perguntas

A terceira provocação que entoamos teve como disparador mais uma mirada deleuziana: a importância de criar os próprios problemas. Segundo o filósofo francês,

[...] o professor é quem "dá" os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir-lhes a solução. Desse modo, somos mantidos numa espécie de escravidão. A verdadeira liberdade está em um poder de decisão, de constituição dos próprios problemas: esse poder, "semidivino", implica tanto o esvaecimento de falsos problemas quanto o surgimento criador de verdadeiros. (DELEUZE, 1999, p. 9)

Realça-se a questão de constituir os próprios problemas na medida em que ela também remete ao ato de pensar que, como visto, para Deleuze, é sinônimo de criar. Acreditamos que instigar a elaboração de perguntas pode ser uma maneira de fazer com que os alunos se movam. Isso porque elas podem consistir em uma oportunidade múltipla de proposição e de criação e incomodar, assim como reverberar o que dispararam. E para trabalhar com produções deste tipo, fazemos coro a Yolanda Reyes no sentido de que "precisamos de histórias, de poemas e de toda literatura possível na escola não para sublinhar ideias principais (...)" (2012, p. 28), mas para instigar, criar movimentações, fomentar fluxos. Com efeito, precisamos da arte.

Tendo esse horizonte em vista e fazendo um mínimo aceno a tal possibilidade, interrogamos: "se as imagens fizessem uma pergunta, qual pergunta seria?". Listamos, a seguir, uma seleção do que os estudantes propõem. "Por que tantas tristezas? Há um mundo lá fora. As pessoas ficam tristes por motivo nenhum. Às vezes é tão simples ficar feliz. Talvez ele precise de amigos" (K., 5ªa.). "Viu como os papéis se inverteram?" (K., 4ªa.). "Você também está perdido?" (N., 8ªa.). "Por que virou de costas para o mundo?" (A., 5ªa.). "Por que o mundo é assim tão bonito?" (H., 5ªa.). "Você acha que a sua vida é um problema?" (R., 7ªa.). "Será que eu sou assim igual esse menino?" (L., 6ªa.). "Por que as pessoas são tão tristes se a natureza é tão bela?" (F., 9ªa.). "Por que para pensar em tudo que está acontecendo precisa estar sozinho?" (M., 6ªa.). Sobre essa última frase, o aluno se refere à questão pandêmica, conforme explica na íntegra da resposta que nos enviou.

Assim como as proposições anteriores, as respostas em formato de pergunta tangem modos de sentir, afecções e trajetórias de pensamento. Ao promover demandas a partir da ambiência das obras, essas produções, mostrando efeitos das forças em jogo, escancaram possibilidades de contato e contágios com as ilustrações, tal como estas perguntas provocativas que selecionamos para destacar por fim: "você está prestando atenção?" (M., 4ªa.), "quais coisas apareceram na imagem?" (A., 8ªa.), "você consegue me ver?" (A., 7ªa.).

Há alguns bastidores deste trabalho que merecem menção. As movimentações agitadas pelos alunos nos fizeram partilhá-las; assim, as apresentamos em uma mesa do III Colóquio Variações Deleuzianas: corpo entre Filosofia e Arte e Educação..., realizado via Google Meet, em 24 de novembro de 2020⁹, o que oportunizou a escrita deste artigo. Enfocando um viés mais

⁹ Site do evento: <https://variacoesdaeleuze.wixsite.com/iicoloquio/?lang=pt>.

teórico da proposta - pela abordagem do operador conceitual que a move, qual seja, a perspectiva de afecções -, ela também foi levada ao VII Encontro GT Deleuze e Guattari - pensar em veredas que se bifurcam: clínica, política, técnica, educação, arte, literatura -, realizado em 10 de dezembro de 2020^{10 11}.

No mais, frisamos um fator fulcral à realização desta atividade: as aulas das disciplinas Sala de Leitura e Arte, que propiciam, no currículo escolar, aberturas como esta. As aulas de Sala de Leitura são oferecidas uma vez por semana (dentro de um esquema regular não pandêmico) e têm mediação de um professor de qualquer área de formação, designado sob o nome de POSL – Professor Orientador de Sala de Leitura, que também é responsável pela organização do acervo de livros da escola. O POSL media leituras, apresentando possibilidades múltiplas de fruição desvinculadas de avaliação, nota e métricas objetivas de rendimento.

Tendo em vista o contexto pandêmico, assim como o encontro entre literatura e jovens leitores, foi estabelecida, em 2020, a parceria da disciplina Sala de Leitura com a de Arte, que também dialoga com aspectos mais subjetivos da formação dos estudantes. O potencial da união nos levou a apostar nesta atividade tal como Yolanda Reyes defende que seja feito um trabalho com a literatura, dando "vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos" (2012, p. 27). Desse modo, no trabalho remoto, as professoras responsáveis partiram de um fazer coletivo interdisciplinar e democrático.

Considerações finais

Exibimos neste artigo a trajetória empreendida com a proposta de uma atividade em que, a partir de uma ambiência com quatro obras de arte, disparamos estímulos e recebemos como resposta produções bastante provocadoras. Após descrever a iniciativa, apresentamos um panorama de sua execução, acionando falas dos alunos, que organizamos em quatro tópicos, e, com essa disposição, tecemos algumas análises.

Ao expor tal mostra de produções textuais, que consistem em dados que obtivemos, demos visibilidade aos encontros, contatos e contágios entre os alunos e as obras do quadrinista Rafael Sica. Para tanto, procuramos incitá-los, intentando conectar os participantes àquilo que poderia despontar, ao que poderia vir a ser desdobrado, ao imponderável desses encontros. Vislumbram-se nessas falas rastros de experimentações que podem levar o pensamento ao limite, a pensar mais e mais - em enfrentamentos -, e que tratam de um atravessamento sensível, que tomam corpo e pensamento de uma só vez.

A despeito das adversidades causadas pela circunstância pandêmica à educação - sendo que algumas delas parecem insuperáveis em um país desigual como o Brasil -, é preciso desviar o olhar às possibilidades que se deram para conseguirmos respirar um pouco em tempos tenebrosos. Expusemos aqui uma tentativa nesse sentido: em meio a um movimento de transmutação da desafiadora realidade imposta, uma oportunidade de vazar modos de sentir e de insistir no ato de pensar pelo contato e confronto com um conjunto de obras de arte.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 1999.

¹⁰ Site do evento: <http://www.deleuzeguattari.com/#about>, transmissões das mesas pelo You Tube: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLrU4lukqYq2gXz8jAClwH6wQzaaIUj>.

¹¹ Esta segunda apresentação propiciou um convite para a produção de outro artigo: Afecções, arte e educação: alunos da rede municipal de São Paulo em encontros com quatro ilustrações do quadrinista Rafael Sica (SILVA), no prelo, que será publicado na revista Aprender.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida... *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, jul.-dez. 2002a, p. 10-18. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/31079/19291/>. Acesso em: 21/11/2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* 2. Vol. 3. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

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

DOSSE, François. *Gilles Deleuze & Félix Guattari: biografia cruzada*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

REYES, Yolanda. O lugar da literatura na educação. In: *Ler e brincar, tecer e cantar – literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SICA, Rafael. *Triste*. São Paulo: Lote 42, 2019.

SILVA, Lilian dos Santos. *Afecções, arte e educação: alunos da rede municipal de São Paulo em encontros com quatro ilustrações do quadrinista Rafael Sica*. No prelo.

Sobre as autoras

Lilian dos Santos Silva é graduada em Comunicação Social - Jornalismo (Universidade Estadual Paulista, UNESP), tem Mestrado em Educação (Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP) e é doutoranda em Educação (Universidade de São Paulo, FEUSP). É pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de comunicação, jornalismo e educação, com pesquisa nos seguintes temas: filosofia, literatura e Gilles Deleuze. É bolsista da CAPES.

E-mail: li1207@gmail.com.

Lydia Minhoto Cintra. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: lydia.cintra@usp.br.

Glaucia Ribeiro Felipe Cabral. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: glauciafelipe@hotmail.com.

COMO INSTAURAR PARA SI UMA BUFONA-CIBORGUE-BIXA?

HOW TO ESTABLISH TO YOURSELF A BUFFON-CIBORG-QUEER?

Matheus Silva¹

Resumo: O presente artigo tem o interesse em traçar uma cartografia que visa engendrar os dispositivos teóricos do processo de criação performativa da ação que realizo enquanto performer, “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, que ocupa distintos espaços arquitetônicos explorando as fronteiras entre filosofia e arte da performance. Tal investigação almeja configurar a noção de “corpo desembestado”, a partir do cruzamento dos estudos dos conceitos filosóficos de “movimentos aberrantes”, de David Lapoujade e “desrazão”, de Peter Pál Pelbart, “Inquietude de si”, de Cassiano Sydow Quilici; “instauração”, comentado por Peter Pál Pelbart e “devir-animal”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari, para compreender o processo de fazer existir uma “bufona-ciborgue-bixa”; bufona, conforme Joaquim Elias, o ciborgue e a “bixa”, de acordo com Donna Haraway, Paul B. Preciado e Paco Vidarte. Trata-se de diagramar os dispositivos teórico-práticos do “corpo desembestado”, explanando sobre sua potência de instaurar uma existência “bufona-ciborgue-bixa”.

Palavras-chave: Arte da performance; corpo desembestado; bufona-ciborgue-bixa.

Abstract: This present article has the interest of a mapping that craves to engender the theoretical devices of the process of performative creation of the action that I perform, "The body unbridled of AdivinhaaDiva", which occupies different architectural spaces exploring the boundaries between philosophy, art, life and madness. Such an investigation seeks to shape the notion of "unbridled body", according to the intersection of philosophical concepts as “aberrant movements”, from David Lapoujade's and Peter Pál Pelbart's "uneasiness", "restlessness of self", by Cassiano Sydow Quilici; “establishment”, commented by Peter Pál Pelbart and “becoming-animal” by Gilles Deleuze and Félix Guattari, to understand the process of making a “buffoon-cyborg-bixa”; buffoon, according to Joaquim Elias, the cyborg and the “bixa”, according to Donna Haraway, Paul B. Preciado and Paco Vidarte. It is a question of diagramming the theoretical-practical devices of an “unbridled body”, explaining its potency to establish a “buffoon-cyborg-queer”

Keywords: Performance art; unbridled body; buffoon-cyborg-queer.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil.



Imagem 1 - “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, durante o evento “Queerlombos: território de guerrilha”, nos arredores da Praça da Estação em Ouro Preto/MG, dia 21 de novembro de 2019.

1.1. Arte da performance: audácia e prudência

Para a pesquisadora Jesette Féral (2015), a arte da performance se propõe como um modo de intervenção e de ação sobre o real, em que se foca a gênese de uma visibilidade não representativa, não reconhecível: “O performer instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizos de sentido [...] e institui a pluralidade, a ambiguidade [...]” (FÉRAL, 2015, p. 122-123). O performer é, portanto, aquele que testemunha coisas que sem ele não teriam existência e, para estar à altura desse acontecimento, pactua seu corpo com o inusitado, o indizível, o impensado, para assim ousar, permitir, inventar, inovar e correr riscos.

A aproximação entre a arte da performance com a *Live Art*² torna evidente que, enquanto campo de prática, ambas conseguem ultrapassar os limites de um padrão, apagar as margens entre as disciplinas, amalgamar artista e participador, enfatizar o processo sendo feito, o desenrolar da ação e a experiência que ela traz. Uma realização no qual o performer manipula, explora seu corpo assim como um artista visual faz com uma tela: “é que o performer não representa, ele é. Ele é isso que ele apresenta. Ele é sempre ele próprio, mas em situação. [...] ele é na unicidade da matéria, na imediatidade do fazer, na urgência da experiência” (FÉRAL, 2015, p. 146-147).

Por conceber a presente pesquisa como invenção em arte, faço uso da “cartografia”, tal como proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como metodologia para a investigação do processo criativo de um “Corpo desembestado”. A cartografia enquanto método pensa a partir de elementos que estão tramados entre si, está sempre atenta à travessia de um processo e na natureza rizomática de dar passagens às múltiplas sensações que proliferam e pedem expressão em um dado contexto. Para os autores:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo uma parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou meditação. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre “ao mesmo”. Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida competência (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21-22).

Um performer, ao afirmar que sua pesquisa é uma instauração processual de acontecimentos, aprofunda-se no plano da vivência, plano este em que conhecer é produzir uma realidade outra de si e do mundo. Trata-se de produzir novas rotas através da “precariedade”, no risco de um corpo que não fica a observar e age; precisa-se partir de uma disposição à uma desnaturalização das leis da normalidade, investir na potência de transformar e dar visibilidade a outros encontros, de recriar e transformar modelos vigentes através de um contínuo movimento de questionar-se e reinventar-se, bem como uma produção cartográfica.

A cartografia não pretende produzir uma cópia da realidade, mas fazer um mapa aberto, modificável, cuja trama implode projeções, símbolos e orientações destinadas a um produto, ou a um ponto de chegada. Não se trata de um processo de descobrimentos, como uma busca por algo que estivesse pronto e encoberto, mas de um conhecimento migratório e processual, inseparável do próprio movimento da vida e seus múltiplos traçados, “afetos, devires, passagens, transposições, campos de territorialização e linhas de desterritorialização” (DELEUZE, 2016, p. 107). Um cartógrafo, assim como um performer, persegue pistas através de um movimento que dão sinais de um percurso, lança suas “frotas” frente ao não vivido, gera novas existências que exploram limiares; transpõe o limiar entre uma “visão e invisão”:

Estar no limite, no limiar, é estar no momento preciso em que estamos em parte alguma, mas cá e lá, aqui e ali, no limite que separa onde estamos de onde estávamos e para aonde iremos. [...] Estar no limiar da visibilidade é estar no intervalo que parece nos suspender no espaço e no tempo, nos lançando em uma imensidão. [...] tênue cruzamento como um ponto de reviravolta, de mudança de direção, onde conexões impensáveis tem lugar. Zona de fronteira que revela os

² De acordo com Lois Keidan, co-fundadora e diretora da *Live Art Development Agency* “*Live Art* constitui-se essencialmente de obras artísticas temporárias que cobrem diversas áreas e discursos, envolvendo, de alguma maneira, corpo, espaço e tempo. [...] *Live Art* é, portanto, o termo para um esquema de modelagem, uma forma de abordagem, acomodação e liberdade de uso de novas formas de trabalho, as quais nem sempre se ajustam às estruturas existentes e às configurações e fronteiras rígidas das áreas reconhecidas de expressão artística”. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/edicao-0/textos/liveart> (acesso em 16 de maio de 2021).

limites da nossa visão e o que deles escapa, acentuando que a configuração da trama do visível é efêmera, instável [...]. O que vemos se desenha, se estrutura e se transforma a cada fusão de imagens (DIAS, 2010, p. 216-217).

Assim, é possível pensar a arte da performance enquanto um espaço limiar entre múltiplas disciplinas e agregados sensíveis, como artes visuais, dança, música, literatura, filosofia, poesia, teatro. Esse limiar se interessa pelas franjas e bordas das disciplinas, o que torna a arte da performance uma espécie de fusão artística que se dá enquanto desvio, deslocamento, enquanto um elemento de desarticulação de discursos unívocos, hierárquicos e sedimentados e subverte a própria ação enquanto acontecimento, no decorrer do seu processo inventivo.

Uma exploração perpassada pela radicalidade de uma vivência, “um acontecimento que eclode da transgressão programada de convenções estéticas e sociais, apostando na eficácia transformadora (política, estética, existencial, etc.) de suas estratégias” (QUILICI, 2015, p. 107). O performer passa a enfocar mais o processo, nas rearticulações de um corpo atento à travessia, aos movimentos entre o pesquisador e o pesquisado, ao curso subjetivo e objetivo, à maneira “rizomática”³ e processual da produção de conhecimentos, funções e variações. Trata-se, enfim, de uma prática de acoplagens acidentais, cuja dinâmica extrapola completamente qualquer dado inicial, reverberando variações inusitadas. Uma arte de viver, que se constitui em novos modos de existência e outras possibilidades de vida. Tudo é passagem e travessia, e estamos desde sempre e para sempre inseridos ali, em ação:

Não há bem dizer surpresa, apenas uma espera mais ou menos longa, curiosa, e a questão: “O que ele está fazendo? Porque ele está fazendo isso? O que ele quer dizer? Até quando ele poderá ir? Quanto tempo poderá ficar nisso? E depois a interrogação angustiada “Porque estou aí? Quanto tempo minha paciência vai aguentar? O que há aí realmente para se ver? (FÉRAL, 2015, p. 141).

1.2. Pistas filosóficas para uma instauração anômala

Um corpo na arte da performance atua pela “transbordância”, pelo câmbio, pela simbiose, escapa constantemente a uma organização e produz a partir das forças que o assaltam, gera uma nova potência, um movimento “auto-expressivo” do sensível. De fato, um corpo “esgotado” que atravessa a semelhança, deforma semblantes, desfigura imagens através de um procedimento que consiste em fazê-las proliferar e conceber outras sempre singulares e performáticas, sem ordem hierárquica, espacial ou cronológica. Uma “desrazão” e, para Pelbart (2009, p. 155):

o hiato entre desrazão e loucura foi se diluindo ao longo do tempo, desaguando numa coincidência à qual ainda estamos submetidos. Se a desrazão foi “capturada” pela loucura, não é de surpreender que a única forma de manifestação da desrazão seja a loucura, uma loucura que será, então, marcada pelo índice do grito, da vigília e da desforra. A desrazão “enclausurada” não pode “romper o cerco” a não ser pela exacerbação e violência. A loucura será a máscara já colada ao rosto da qual a desrazão quer livrar-se, o que só é possível desfigurando-a, no exagero das caretas e dos clamores. Usar a máscara para arrebenhá-la, assim como é preciso desfigurar as palavras para deixar aparecer os sons.

³ BAREMBLITT, 2010, p. 35. “Um rizoma, ou seja, um sistema transsistêmico, uma espécie de rede móvel de canais, fluxos, redemoinhos e turbulências, de limites internos e externos difusos.”

A loucura é aqui investigada a partir de um aprofundamento dos conceitos de “movimentos aberrantes” e “desrazão”, que viriam contribuir à elaborar um conceito produtivo e de um outro lugar de percepção desse termo: “Quanto mais irracional, mas aberrante –e, portanto, mais lógico” (LAPOUJADE, 2015, p. 13). Uma polifonia de sensações abertas e críticas, de “marcas involuntárias, livres, irracionais, acidentais, insignificantes e assignificantes, confusas, feitas à mão com uma esponja, trapo, escova” (PELBART, 2009, p. 94), como penso ser necessário para um processo de criação artística de um performer inquieto e desassossegado. Uma inquietude que, como afirma Quilici (2015, p. 138-139):

[...] não designa a falta de nada específico, uma inquietude sem objeto, ligada mais à intuição de que nada no mundo pode aplacar nossa “fome do absoluto” (Antonin Artaud), nosso “desejo infinito” (Emmanuel Levinas). Penso aqui na arte que não é feita para esconder esse desassossego vital, mas que ajuda a reconhecê-lo, penetrá-lo e transformá-lo. [...] A “inquietude de si” surgiria de uma apreensão mais clara da temporalidade da existência, da instabilidade dos fenômenos, da insegurança fundamental que permeia nosso estar no mundo, e ela nos desafia a encontrar outros encaminhamentos para as nossas energias, outros modos de lidar com as tensões do estar vivo.

Um “corpo desembestado” passaria, então, por uma *afecção* de borda que rompe o cerco com a razão. Esta “desrazão” é a pura capacidade de agir, de “esgotar” a pretensão de uma individualidade, de uma subjetividade estanque. A potência produtiva da arte da performance é justamente desabituar, “desprogramar” o corpo para evidenciar a mutabilidade e vulnerabilidade do vivo e da vivência. Para isto, é preciso desmanchar o “eu” cristalizado para que outras forças ganhem corpo, para que então os “devires” possam se atualizar e promover horizontes perceptivos inesperados. Trata-se da capacidade de um corpo em dar saltos intensivos, atravessar fronteiras, abrir passagens e liberar a vida das individualidades estanques que a aprisiona, seja nos gêneros, nas espécies ou nos reinos apartados. “Devir é alucinar, delirar e fabular. Mas *num outro sentido*, delírios e fabulações são reais – no sentido em que novos corpos e as novas linguagens que produzem são pelo menos tão reais quanto a realidade preexistente que contestam” (LAPOUJADE, 2015, p. 281). É nessa atividade intensiva que o corpo se potencializa e convoca suas regiões estrangeiras:

Tudo no animal é metamorfose, e a metamorfose está em um mesmo circuito devir-homem do animal e devir-animal do homem. [...] o devir-animal é uma viagem imóvel e no mesmo lugar, que só pode se viver e compreender em intensidade (transpor limiares de intensidade). O devir-animal não tem nada de metafórico. Nenhum simbolismo, nenhuma alegoria. Não é tampouco o resultado de uma falha ou de uma maldição, o efeito de uma culpa [...]. É um mapa de intensidades. É um conjunto de estados, todos distintos uns dos outros, enxertados sobre o homem enquanto ele busca uma saída. É uma linha de fuga criadora que não quer outra coisa que não a si mesma [...]. O devir animal não deixa subsistir nada da dualidade de um sujeito de enunciação e de um sujeito de enunciado, mas constitui um só e mesmo processo [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2014, p. 68-69).

Através deste procedimento intensivo, os autores destacam uma “operância” das matilhas, que se arrastam para longe de si mesmas, são prolongadas para além da subjetividade até uma vizinhança que lhes permite uma transmutação amplificada. Matilha enquanto relação com o

“fora”⁴, um agenciamento que desloca comodismos habituais, rompe binarismos e fornece uma relação nômade, fluida e interrompida. Corpos cuja dinâmica extrapola os territórios, oferecendo um campo de metamorfose, de mutação, de passagens “fluxionárias” que desfazem tudo aquilo que hierarquiza e é fundador:

Em suma, todo Animal tem seu Anômalo. Entendamos: todo animal tomado em sua matilha ou sua multiplicidade tem seu anômalo. Pôde-se observar que a palavra “anômalo” [...], substantivo grego que perdeu seu adjetivo, designa o desigual, o rugoso, a aspereza, a ponta de desterritorialização [...]. O anômalo não é nem indivíduo nem espécie, ele abriga apenas afectos, não comporta sentimentos familiares ou subjetivados, nem características específicas ou significativas. Tanto as ternuras quanto as classificações humanas lhe são estrangeiras [...]. Nem indivíduo, nem espécie, o que é o anômalo? É um fenômeno, mas um fenômeno de borda. Eis nossa hipótese: uma multiplicidade se define, não pelos elementos que a compõem em extensão, nem pelas características que a compõem em compreensão, mas pelas linhas e dimensões que ela comporta em “intensão” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 23-24-25).

Atualizam-se corpos anômalos e aberrantes que não são imprecisos nem gerais, mas imprevistos, demoníacos ou excessivos. Isso porque, conforme Lapoujade (2015, p. 11-13), “tais movimentos aberrantes não têm nada de arbitrário; são anomalias só de um ponto de vista exterior. [...] os movimentos aberrantes constituem a mais alta potência de existir, enquanto que as lógicas irracionais constituem a mais alta potência de pensar”. Trata-se de atingir um limiar de sensações puras no qual as formas e significações humanas perdem sua “pregnância”, indo ao encontro de suas “matilhas” e bandos selvagens. Uma “anomalia” capaz de ligar-se e “instaurar” *n* arranjos.

Tal instauração, via arte da performance, abre fendas de autonomia no próprio corpo e oferece suporte à um ser de sensação, um trânsito livre para existências. Advoga pela possibilidade de algo existir problematizando o espetáculo social em que estamos imersos. É um corpo que instaura uma coexistência mínima e “precária” que possibilita um incessante deslizamento de nossas apreensões e ações no mundo: “Instaurar consiste em fixar a existência de um ser, assim como estabelecemos uma instituição, uma cerimônia ou um ritual. Criar é instituir ou *formalizar*. E formalizar é fazer passar para a existência a arquitetura envolvida no ser virtual, ainda no estado “implexo” (LAPOUJADE, 2017, p. 81). Um corpo desembestado é um híbrido feito de conjunções tendentes às deformidades necessárias e capazes de gerarem:

modos de existência singulares, humanos e não humanos. Que tipo de existência se lhes pode atribuir, a esses “seres” que povoam nosso cosmo, agentes, actantes, sujeitos larvares, entidades com suas maneiras próprias de se transformarem e de nos transformarem? Nem objetivo nem subjetivo, nem reais nem irrealis, nem racionais nem irracionais, nem matérias nem simbólicos, seres um tanto virtuais, um tanto invisíveis, metamórficos, moventes, a que categoria pertencem? E em que medida existem por si mesmos? Quanto dependem de nós? Quanto estão em nós? [...] Alguns deles têm o duplo traço de *nos* transformarem em outra coisa, mas também de por

⁴ PELBART, 2009, p. 87- 88. Sobre o fora: “Relação com o estranho, o estrangeiro, a alteridade, com aquilo que irremediavelmente estará *fora*, do meu tempo, da minha consciência, do meu eu, da minha palavra, do meu controle. Estará fora do meu mundo, de forma desconhecida, impessoal, na mais próxima distância, na mais ausente das presenças, como aquilo que excede o meu pensar, convulsiona o meu sentir, desarma meu agir.”

sua vez *se transformarem* em outra coisa. Que faríamos sem eles? Seríamos sempre eternamente os mesmos (PELBART, 2016, p. 392).

Assim, um corpo desembestado é aquele “cuja existência se legitima por si mesma “por uma espécie de demonstração radiante de um direito à existência, que se afirma e se confirma pelo brilho objetivo, pela extrema realidade de um ser instaurado” (PELBART, 2016, p. 393). Trata-se de um corpo capaz de reconectar-se a percepções infinitesimais que instauram novas existências. É assim que apreendo a “instauração” no corpo desembestado: uma co-produção que se efetua não como uma estrutura, instância, nem sensorial, nem metafísico, mas um modo maquínico de abrir passagens, acolher, deixar vir à tona e fazer correr energias, frequências e ressonâncias autônomas. Coloca-se aberto ao risco indeterminado para corroborar e defender o direito à legitimidade desses povos nômades que perambulam por ele, já que ele “almeja algo como uma *Arte de instaurar*, ou *Arte de fazer existir* seres que ainda vagam na penumbra, ficcional, virtual, longínqua, enigmática” (PELBART, 2016, p. 393-394), na medida que proclama, nesse limiar de visibilidade, outras possibilidades mais sensíveis de viver:

Uma certa “arte de existir”, de “instaurar a existência”. Para que um ser, coisa, pessoa ou obra *conquiste* existência – e não *apenas* exista –, é preciso que ele seja *instaurado*. A instauração não é um ato solene, cerimonial, institucional, como quer a linguagem comum, mas um processo que “eleva” o existente a um patamar de realidade e esplendor próprios – *patuidade*, diziam os medievais. Instaurar significa menos criar pela primeira vez do que estabelecer “espiritualmente” uma coisa, garantir-lhe uma “realidade” em seu gênero próprio (PELBART, 2016, p. 393).

1.3. Instaurar uma bufona-ciborgue-bixa

Como superar a atrofia dos sentidos, promover a instauração dessas existências “esgotadas” e contagiantes? Apreendo a produção de um corpo desembestado como uma dissolução da tradição, em prol de vidas “de outra ordem”, mais desarrazoada, menos centrada nos polos das noções nas quais habitualmente dispomos. Pude apreender como a bufonaria compartilha uma concepção sensível e convulsiva de arte-vida, engajando o corpo em um processo radical de reconstrução de mim e do mundo, bem como um bufão.

Podemos considerar os bufões como agentes de subversão dos valores instituídos, atuando como uma espécie de contraponto da norma predominante. Eles podem provocar a transgressão da ordem e dos tabus, seja através do riso, da zombaria ou do jogo da inversão. A começar pela forma como se apresentam, eles nos chamam a atenção para o excesso, atraindo para si o olhar acostumado e causando certa inquietação com sua presença. Geralmente se manifestam feios ou deformados, grosseiros e mal educados, mas podem também revelar-se através de uma beleza diabólica ou sedutora, de maneira que sua aparência seja um convite à sua admiração. O fato é que nunca se deixam alcançar totalmente, sempre escapando pelo lado oposto àquele pelo qual tentamos capturá-los (ELIAS, 2018, p. 38).

Os bufões permitem revoluções nos corpos cercados pela indústria de culturas hegemônicas, triunfantes e, em sua existência, tocam a dimensão singular do desconhecido, do “precário”, do fulero, do provisório. Tal corpo, assim, deve esgotar-se do que o aprisiona, bem como da inscrição dos poderes diversos sobre o mesmo, ou mesmo a sua redução a uma intensa

“docilização” e domesticação adquiridas. Provocam o nascimento de uma força desestabilizadora das formas vigentes para instaurarem novas combinações, na qual promovem-se diferenças de estado sensível em relação aos estados já conhecidos e situáveis:

Eles precisam surgir de lugares longínquos, trazendo mensagens importantes, porém ocultas, e para serem apreendidas necessitam de certo tipo de envolvimento que ultrapassa a mera compreensão intelectual. A fala do bufão ecoa algo profundo e enigmático que está além da realidade objetiva. Em certo sentido, parece-me quando o bufão surge em cena, melhor dizendo, quando um ator empresta seu corpo para o bufão atuar, o que ele nos revela é um pouco da alma mesma dos artistas em busca constante por outras formas de perceber as coisas, de se relacionar com o mundo, de rir de si mesmo e do absurdo da vida, enfim, de sua habilidade de ir além da vida ordinária (ELIAS, 2018, p. 112).

Bem como um bufão, “O ciborgue pula o estágio da unidade original, sua identificação com a natureza, no sentido ocidental [...] O ciborgue está determinadamente comprometido com a parcialidade, a ironia, a perversidade” (HARAWAY, 2013, p. 39). As energias intercambiáveis entre os campos “bufão-ciborgue” possuem uma natureza adicional, não buscam a justa forma; anseiam por mais conectividade. Como funciona essa conjunção, essa confluência em distintos espaços? Em que medida, em um processo de criação artística, desembestar-se, disparar-se, soltar-se, perder-se o freio? Trata-se, por fim, de um processo que é acompanhado por pistas e sinais desconhecidos, e não por certezas, fundamentos e pertinências pré-existentes.



Imagens 2 – “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, durante o evento “Queerlombos: território de guerrilha”, nos arredores da Praça da Estação em Ouro Preto/MG, dia 21 de novembro de 2019.

O ciborgue não é um sistema matemático e mecânico fechado, mas um sistema aberto, biológico e comunicante. O ciborgue não é um computador, e sim um ser vivo conectado a redes visuais e hipertextuais [...]. A questão não reside em escolher entre robôs e os ciborgues. Já somos ciborgues que incorporam próteses cibernéticas e robóticas. Não há volta. [...] as bio e cibertecnologias contemporâneas são, ao mesmo tempo, o resultado das estruturas de poder e os possíveis bolsões de resistência a esse mesmo poder; de uma forma ou outra, um espaço de reinvenção da natureza (PRECIADO, 2014, p. 167-168).

Conforme Haraway (2013, p. 41), o “ciborgue aparece como mito precisamente onde a fronteira entre o humano e o animal é transgredida [...]. Os ciborgues assinalam um perturbador e prazerosamente estreito acoplamento entre eles”. Atualiza-se por alteração contínua e novas articulações improváveis; é um ser “monstruoso”⁵, na medida em que se desacorrenta de constrangimentos, dogmas, servidões e qualquer fundamentação estacionária. Realiza tal operação, uma vez que pensa o processo de transmutar-se em “um mundo sem gênero, que será talvez um mundo sem gênese, mas, também, um mundo sem fim. A encarnação ciborguiana está fora da história da salvação. Ela tampouco obedece a um calendário edípico (HARAWAY, 2013, p. 38). É uma afirmação de si vital concretizada sob um corpo que convoca esses seres que vagam na sua órbita:

Paul Beatriz Preciado chega a afirmar que a teoria queer é pós-identitária. Trata-se de colocar uma posição crítica frente às normas heterocentradas, atendendo-se também para a normatização e a exclusão que acontece até mesmo dentro do seio da cultura gay, lésbica etc. É nesse contexto que a expansão do termo “queer” se torna necessária. Já existe uma variedade de invisíveis sociais, e é por isso que começamos essa lição: não levando em conta os grupos citados, mas sim, abordando um tema importante da filosofia que é a distinção entre natureza e cultura, levando em conta dentro desta distinção os animais não humanos, pensando que o animal é ainda tão queer quanto tantos humanos que não tem a sua representatividade, os seus direitos básicos e ainda sofrem violência extrema. *O animal é queer* (LEOPOLDO, 2017, p. 16).

Devir “bixa”, em um corpo desembestado, passa a ser um movimento de descolar-se das condições subjetivas pré-estabelecidas, essa forma humana assujeitada que visa servir a um CIS-tema heteropatriarcal encerrado e autoritário, ao mesmo tempo em que devém perceptível suas verdadeiras transfigurações, emancipando-se de um poder que o marginaliza. Uma existência aberrante bufona-ciborgue-bixa é instaurada, percorrida por forças inumanas e animalescas que resistem à essas normas heterocentradas, desfazendo e boicotando o ambiente cultural em que elas se propagam. Tal animalidade, em nós, dada a sua natureza anômala, sempre estranha à sua própria expressão, aumenta a coesão das forças de composição e de vida, emancipando novos arranjos e alterando distintos elementos: “O ser, ou os seres, são apenas e tão somente engrenagens da vida. [...] eis que chegamos ao animal em nós, mas também em nós no animal que somos. Somos todos os animais e nenhum, tanto que eles também são outros em seus devires contínuos (SCHÖPKE, 2016, p. 296). Sua extrema fúria preza pela liberdade em sua vida, e a arranca de onde ela está encarcerada, “equilibrada” e estabilizada em um conforto que a paralisa. Trata-se de um regime inventado para um exercício de direito à vida bixa e mostra, sem nada que a constranja ou a limite, bem como de instauração de ações de aferro às normas ou, então, à normatização de tudo.

⁵ BAREMBLITT, 2010, p. 33. “Aqui, ‘monstruoso’ deve-se entender de acordo com o que Deleuze aprendeu de seu mestre Canguilhem, ou seja, como o anômalo, aquilo que está nos limites, ou até mais além de sua própria espécie.”

Como lidar com aqueles que defendem que é possível questionar a homossexualidade baseado em convicções religiosas, alegando direito à liberdade de expressão? É preciso acentuar que o nome disso não é fé, é opressão, e fazer da “bufona-ciborgue-bixa” uma turbina de engendramentos políticos e existenciais, como fissura e provocação estratégica, cujo interesse é preservar as forças de prevenção da vida, “despertando novas sensibilidades e atitudes, outras formas de fazer política e da gente se comprometer solidariamente na luta contra a homofobia e os homofóbicos” (VIDARTE, 2019, p. 09).

Uma ética bixa deve nascer justamente da singularidade de pertencimento a uma coletividade, neste caso, partindo de mim como bixa, um indivíduo *particularmente bixa* (como cada leitor será outro), que pretende comunicar um modo de vida, de ação, de comportamento, de sociabilidade, de inscrever-se no contexto concreto de um país com o intuito de que suas propostas possam ser compartilhadas e entrar em sintonia com as de outros membros da comunidade gay, sem a qual ele sequer pode se pensar como indivíduo. Basta com que sejam alguns. Uma ética bixa sempre será particular, pois nossa particularidade de ser bixa vem antes de qualquer outra coisa. Todas as éticas universalistas, feitas para todo mundo, acabam nos massacrando, nos discriminando, nos prejudicando. Quando alguém fala em nome de uma ética universal, uma ética para a humanidade, pode ter certeza que será contra nós. Por isso, minha pretensão é restrita, uma ética para nós, para uns poucos gays e lésbicas, inclusive contra gays e lésbicas. Assim, é particular, singular. [...] Uma ética bixa deveria recuperar a solidariedade entre os oprimidos, discriminados e perseguidos, evitando estar a serviço de éticas neoliberais criptorreligiosas herdadas em que fomos criados e nos quais se forjaram nossos interesses de classe, e recuperar a solidariedade com outros que foram e são igualmente oprimidos, discriminados e perseguidos por razões diferentes de sua opção sexual. (VIDARTE, 2019, p. 22).

Corpo cujas “máquinas de guerra” inventam novos modos de vida ativa capazes de promover, de acordo com Preciado (2014, p. 10), “opções de resistência à norma: não essencializantes, menos excludentes, atentas aos efeitos totalizadores da norma e articuladas mais a partir das noções de diferença ou margem do que identidade” para atingir o seu ilimitado campo de imanência. Está-se cartografando um espaço vida, um mapa “irrastrável” que “rompe com toda uma série de binômios oposicionistas: homossexualidade/heterossexualidade, homem/mulher, masculino/feminino, natureza/tecnologia [...]” (PRECIADO, 2014, p. 11). Este é o desafio do *performer*: fazer a vida fugir em todos os sentidos e direções, “não é permanecer homem ou mulher, é extrair de seu sexo as partículas, as velocidades e lentidões, os fluxos, os *n* sexos [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 70).

Porque instaurar-se “bufona-ciborgue-bixa”? Por que instaurar a AdivinhaaDiva? “Só nos tornamos reais ao tornar mais reais outras existências” (LAPOUJADE, 2017, p. 95). É preciso aberrar contra tudo que quer nos punir, castigar, seja através de um gesto de desprezo e indiferença, seja com sua total fúria psicológica excludente, seja pela violência física sobre nossos corpos. Um corpo desembestado está em constante exercício de uma apoteose bixa, uma exuberância bufônica, da qual toda uma “montação” ciborgue monstruosa gera uma revolução existencial, alarga ainda mais os campos de possibilidades de vida. Funciona, portanto, não de modo atributivo, mas conjuntivo, por alternâncias e entrelaçamentos, semelhanças e diferenças, atrações e distrações, arrebatamentos e nuances, por proposições abertas ao contato, à escuta, à convivência, à divergência, à convergência, à resistência e à aderência.



Imagens 3 e 4 – “O corpo desembestado de AdivinhaaDiva”, durante o evento “Queerlombos: território de guerrilha”, nos arredores da Praça da Estação em Ouro Preto/MG, dia 21 de novembro de 2019.

Referências

BAREMBLITT, Gregório F. *Introdução à esquizoanálise*. Belo Horizonte: Biblioteca da Fundação Gregório Barenblitt/Instituto Félix Guattari, 2010.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas*. Edição preparada por David Lapoujade. Tradução de Guilherme Ivo. Revisão técnica de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cintia Vieira da Silva; revisão da tradução de Luiz B. L. Orlandi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DIAS, Karina. *Entre Visão e Invisão: Paisagem* (Por uma experiência da paisagem no cotidiano). Brasília: Ed. UNB, 2010.

ELIAS, Joaquim. *No encalço dos bufões*. Belo Horizonte: Javali, 2018.

FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva. 2015.

HARAWAY, Donna J. “Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.” In: HARAWAY, Donna; KUNZRU Hari. *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Organização e tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições. 2015.

LEOPOLDO, Rafael. *Teoria Queer & Micropolítica: questões para o ensino médio*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2017.

PELBART, Peter Pál. *Da clausura do fora ao fora da clausura: loucura e desrazão*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: n-1 edições, 2016.

PRECIADO, B. Paul. *Manifesto contrassexual – Práticas subversivas de identidade sexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume. 2015.

SCHÖPKE, Regina. “O vitalismo libertário de Gilles Deleuze. Anti-humanismo e etologia dos afetos: a animalidade restituída. In: OLIVEIRA, Jelson (Org.). *Filosofia animal: humano, animal, animalidade*. Curitiba: PUCPress, 2016.

VIDARTE, Paco. *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ*. Tradução de Maria Selenir dos Santos e Pablo Cardellino Soto. São Paulo: n-1 edições, 2019.

Sobre o autor

Matheus Silva. Doutorando em Artes da Cena pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista CAPES.

E-mail: matheus_silva84@yahoo.com.br.

ATRAVESSAMENTOS DE UM CORPO-MEMÓRIA: O ATO DE CRIAR COMO DEVIR-LEMBRANÇA

CROSSES OF A MEMORY BODY: THE ACT OF CREATING HOW TO BECOME REMEMBER

Roseany Karimme Silva Fonseca¹

Resumo: Este trabalho propõe os atravessamentos possíveis de um corpo localizado pela memória. Partindo do texto “O Ato de Criação” de Gilles Deleuze, no qual este autor aponta a ideia de espaço-tempo, além de descrever o criador como alguém que produz por necessidade. Pesquisa-se no presente trabalho o ato de criar como devir-lembrança. São explicitadas as semelhanças e as diferenças entre os conceitos de memória e lembrança, tendo como base a obra “Espaços da Recordação”, da autora Aleida Assmann. Por meio de uma abordagem metodológica de pesquisa comparativa, que possibilita intersecções entre ambas as obras, objetiva-se compreender como este corpo-memória atravessa e é atravessado no processo de criação artística por meio da relação com o tempo e o espaço, estejam estes localizados no passado ou no presente.

Palavras-chaves: Corpo; memória; devir-lembrança.

Abstract: This work proposes the possible crossings of a body located by memory. Starting from the text “The Act of Creation” by Gilles Deleuze (1999), in which this author points out the idea of space-time, in addition to describing the creator as someone who produces out of necessity. In the present work, the act of creating as becoming-remembrance is researched. The similarities and differences between the concepts of memory and remembrance are explained, based on the work “Spaces of Recollection”, by the author Aleida Assmann (2011). Through a methodological approach of comparative research, which allows intersections between both works, the objective is to understand how this body-memory crosses and is crossed in the process of artistic creation through the relationship with time and space, whether these are located in the past or in the present.

Keywords: Body; memory; becoming- memory.

1. Introdução

O corpo configura-se como uma instância que produz memória; não apenas memórias físicas ou sensoriais, como também as memórias afetivas. Cada corpo possui uma história, uma origem – individual, familiar, social – às quais constituem-se como determinantes para a aquisição de suas trocas com outros corpos e com o mundo. Na arte, o corpo pode ser indutor de diversas possibilidades criativas, seja por meio do teatro, da performance, da dança, entre outros. Mas o corpo que produz arte, produz em um espaço-tempo – não apenas em um, como em vários. E desta afirmação, surgem os questionamentos que norteiam o presente trabalho: no ato de criar, que espaço-tempo seria este – ou estes? O processo de criação artística acompanha um possível deslocamento das ideias de espaço e tempo?

Este trabalho propõe os atravessamentos possíveis de um corpo localizado pela memória. Partindo do texto “O Ato de Criação” de Gilles Deleuze², na qual este autor aponta a ideia de espaço-tempo, além de descrever o criador como alguém que produz por necessidade. Pesquisa-se

¹ Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES/UFPA.

² Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo francês. Seu principal campo de interesse, além do campo da Filosofia, é a criação artística como modo de produção de subjetividade.

no presente trabalho o ato de criar como devir-lembrança. São explicitadas as semelhanças e as diferenças entre os conceitos de memória e lembrança, tendo como base a obra “Espaços da Recordação”, da autora Aleida Assmann³. Por meio de uma abordagem metodológica de pesquisa comparativa, que possibilita intersecções entre ambas as obras, objetiva-se compreender como este corpo-memória atravessa e é atravessado no processo de criação artística por meio da relação com o tempo e o espaço, estejam estes localizados no passado ou no presente.

2. O ato de criação

No texto intitulado *O Ato de Criação*, o filósofo Gilles Deleuze (1999) atenta para a importância do que ele chama de necessidade criadora, muito além do prazer em criar: o criador não como aquele ser que trabalha somente pelo prazer, mas também (e principalmente) por uma necessidade. Embora o texto seja voltado para um encontro entre o cinema e a filosofia, o que se apresentam aqui são as ideias sobre os processos criativos de forma mais ampla. Deleuze cita um limite comum a todas as formas de criação: o espaço-tempo: “o limite que é comum a todas essas séries de invenções, invenções de funções, invenções de blocos de duração/movimento, invenção de conceitos, é o espaço-tempo.” (DELEUZE, 1999, p. 04).

O autor supracitado também expande a ideia de blocos de movimentos em outras áreas que não são somente a filosofia ou o cinema, mas a ideia de arte como um todo. Há um paralelo entre arte e ciência, que neste caso não se colocam como forças antagônicas:

O que vocês inventam não são conceitos — isso não é de sua alçada —, mas blocos de movimento/ duração. Se fabricamos um bloco de movimento/duração, é possível que façamos cinema. Não se trata de invocar uma história ou de recusá-la. Tudo tem uma história. A filosofia também conta histórias. Histórias com conceitos. O cinema conta histórias com blocos de movimento/duração. A pintura inventa um tipo totalmente diverso de bloco. Não são nem blocos de conceitos, nem blocos de movimento/duração, mas blocos de linhas/cores. A música inventa um outro tipo de bloco, também todo peculiar. Ao lado de tudo isso, a ciência não é menos criadora. Eu não vejo tantas oposições entre as ciências e as artes. (DELEUZE, 1999, p. 03-04).

Pensar na distribuição do ato criativo em blocos de movimento possibilita definir qual (ou quais) a forma/conteúdo deste processo. De Vivar *et al.* (2017) percebem a postura Deleuziana como um pensamento sobre

o papel da arte sobre o que nós chamamos aqui de *potência de viver*, isto é, um modo específico de tentar compreender os efeitos produzidos pelos objetos estéticos cujos impactos se refletem - como num jogo de espelhos - em novas formas de subjetividade que não cessam de proliferar linhas de fuga responsáveis por escapar da normatividade dos dispositivos. (DE VIVAR *et al.*, 2017, p. 02, ênfases originais).

Em outro momento, o texto deleuziano trata a ideia como parte do pensamento e não da comunicação; a ideia como algo que vem antes do conceito e de seu campo de atuação, a filosofia. A comunicação, por sua vez, é definida pelo autor como a transmissão/propagação de informações. Há também uma relação de ambivalência entre o ato de resistência e a obra de arte: todo ato de

³ Aleida Assmann é uma autora, professora e pesquisadora alemã. Seus trabalhos transitam entre a literatura e os temas da memória social, coletiva e cultural.

resistência não é obra de arte, embora, de certa maneira, esta faça parte dele. Assim como toda obra de arte não é um ato de resistência e, no entanto, de certo modo, acaba sendo.

Trata de escrever sobre a arte com a finalidade de rastrear no interstício de um pensamento não conceitual os traços da diferença como estratégia política, pois, para Deleuze, a arte é o procedimento por meio do qual o sujeito relaciona-se com a intensidade dos afetos. (DE VIVAR *et al.*, 2017, p. 03).

A potência afetiva imbuída na arte é o canal pelo qual Deleuze aponta para uma filosofia da diferença. Outros autores, como o filósofo Baruch Espinosa⁴, destacam a importância do afeto enquanto construção de sentido para a obra artística. Gleizer (2005), em seu livro dedicado à abordagem dos afetos na obra de Espinosa, propõe estas relações:

O corpo se atualiza e se individua por meio das composições de relações que estabelece com o ambiente, transmissões de movimento e repouso que não cessam de ocorrer. Essas composições são intensivas, estando, dessa forma, intrinsecamente relacionadas a uma dinâmica afetiva (GLEIZER, 2005, p. 45).

3. Espaços da recordação

Na obra *Espaços da Recordação*, a autora Aleida Assmann (2011) destrincha diversos lugares da memória, estejam eles nos espaços, no tempo ou na história. Neste livro, propõe-se a diferença entre memória, lembrança e recordação, colocando estes três termos como fundamentais para a localização dos indivíduos e suas culturas.

Assmann discorre acerca dos recipientes da memória. Cita um exemplo da memória como arca, ou seja, um espaço onde se guardam as recordações: uma espécie de arquivo, onde os registros podem ser novamente acessados. Para isto, a autora aborda modos de recordação: a memória funcional (habitada) e a memória cumulativa (inabitada). A primeira assegura a identidade do grupo, é seletiva, liga passado, presente e futuro e está vinculada a um portador (grupo, instituição ou indivíduo); já a memória histórica, ou cumulativa, separa completamente passado, presente e futuro, não depende de um portador específico e não é seletiva: ambas se colocam em um patamar igualmente importante. Pode-se inferir que a memória não está apenas vinculada a ideia de tempo, mas a um espaço ocupado. Estes espaços incluem interseções, aqui abordadas pela perspectiva de um corpo que carrega a memória e está envolvido em um processo artístico. Estes atravessamentos serão melhor abordados no próximo item, dedicado à proposta de um corpo-memória.

4. Atravessamento(s) do corpo-memória

O corpo-memória aqui destacado é um corpo envolvido na cena. O corpo do artista cênico – seja ele ator, dançarino, artista circense ou performer – é um corpo que produz expressões outras, para o trabalho artístico. No entanto, anteriormente ao trabalho artístico, o corpo cotidiano se configura enquanto estrutura de memórias, que afeta/é afetada por instâncias que remetem ao ato de lembrar. O autor José Gil propõe o termo *corpo paradoxal*, no qual as percepções de interno e externo se dissolvem, criando novas inscrições e espaços, “como se recobrissem as coisas com um invólucro semelhante à pele: o espaço do corpo é a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço” (GIL, 2005, p. 47).

⁴ Baruch Espinosa (1632-1677) foi um filósofo racionalista holandês dentro da chamada Filosofia Moderna. Foi um pesquisador da ideia de afetos, sendo estes considerados encontros entre os seres que determinam sua potência de agir.

Como produção de signos e significados, o corpo cênico é capaz de criar símbolos a partir de si mesmo para a arte. Na introdução do capítulo dedicado às escritas do corpo, Aleida Assmann (2011) cita os autores Marcel Proust: “Pernas e braços estão repletos de recordações adormecidas” e Samuel Beckett: “Não há como escapar do ontem porque ontem já nos deformou ou foi por nós deformado” para a compreensão de que tempo/espaço se inscrevem na linguagem corporal. De acordo com Greiner (2005), o corpo se torna um espaço determinado pela constante impermanência e reconstrução das induções expressadas e recebidas por meio da afetação dos campos de percepção sensível. Não apenas o corpo daquele que se apresenta, mas também daquele que compartilha o momento da ação. O corpo-artista é aquele em que este momento des(re)estabilizante tende a perdurar. Dessa experiência nascem metáforas complexas que serão desencadeadores de outras experiências sucessivas que irão desestabilizar outros corpos e ambientes (GREINER, 2005).

Neste sentido, o corpo-memória configura-se como um *corpo que lembra* – sendo esta relação é intrínseca a sua existência e o devir-lembança como *a ação deste corpo ao lembrar*, enquanto produção de movimentos artísticos, relações e afetos. No ato de criar, este corpo acessa memórias físicas e mentais; espaços concretos e metafóricos, tempos cronológicos e afetivos.

O espaço que experienciamos [...] é o espaço do céu, ou do mar, ou da paisagem, ou de uma cidade vista de um edifício alto, o espaço construído das ruas, dos prédios vistos de fora ou experienciados no seu interior, o espaço dos mapas, dos planos, cosmografias e geometrias, espaços interestelares, o espaço possuído pelos objetos ou reclamados pelos países ou ainda o espaço devotado aos deuses. [...] O espaço nos oferece de uma variedade de formas e de relações entre espaço e lugar em que os lugares não podem ser separados de seu contexto de experiência. (SANTAELLA, 2007, p. 164).

Propor este corpo-memória enquanto unidade cênica é potencializar movimentos de criação por meio da instância que evoca as lembranças, estas reorganizadas de acordo com os processos artísticos das quais fazem parte. Leonardelli (2011) afirma que os processos de criação requerem uma reorganização dos corpos que estão envolvidos, bem como uma organização de memórias e saberes, convergindo nas demandas específicas de cada percurso.

O corpo-memória deste texto é um corpo atravessado não apenas externamente pelas cicatrizes, mas internamente pelo processo de dor e do que levou a estas novas inscrições. As cicatrizes apresentam-se como as lembranças inscritas e marcadas – daquilo que passou e passa pelo corpo. Um corpo que se recria e descobre outras possibilidades, por meio da fragilidade: “pensar o corpo não como função ou instrumento de trabalho, mas como sujeito, como unidade mínima da cena. Pensar o corpo como ser, como mistério da existência, composto de muitas camadas.” (ALMEIDA, 2016, p. 39). Refletir sobre um corpo dito frágil é compreendê-lo como aquele que sofre a ação de deixar-se afetar, receber e escutar. Quais as vozes que se ouvem quando se possibilita a fala/escuta desse corpo frágil? Certamente, são movimentos que perpassam a memória do corpo. Desta forma, o corpo-memória dialoga com a ideia de potência:

A fragilidade torna transparente, poroso, o limiar entre vida e não vida. A consciência dessa liminaridade confere um tipo muito especial de poder, um poder com lastro [...] um poder que é (sem nenhum possuidor), um poder que prefiro chamar de potência. A potência de um corpo que padece é uma potência íntegra, nascida do reconhecimento e da aceitação de sua sombra. Há de se pensar o corpo em vida em sua irrevogável mortalidade. Sem essa dimensão o corpo é pura exterioridade. É simples. A vida precisa de

polaridades para que haja movimento, e em Artes da Cena, o movimento entre interioridade e exterioridade, entre subjetividade e objetividade, é fundamental. (ALMEIDA, 2016, p. 40-41, ênfases da autora).

Assim, compreende-se que o corpo não é uma instância que tem a memória, no sentido de posse, mas que é a memória no sentido de integralidade e que está entre seu interior e a exterioridade das relações com os outros e com o mundo, onde ocorrem trocas. As autoras Beth Lopes e Verônica Almeida propõem visões deste corpo; seja na performance ou na cena de modo mais geral, ele está sempre imbricado nesta fronteira:

O discurso do performer constitui sua linguagem a partir do contexto simbólico da sua memória, ligando materialmente, inconsciente e ideologia. O tempo, passado, presente e futuros são totalmente intercambiáveis. Na multiplicação dos tempos e espaços dos fragmentos da memória, se criam dobras que se dobram sobre si mesma numa sequência de remissões ao conjunto que as lembranças pertencem. Criar uma narrativa com a linguagem corporal significa agregar uma quantidade de fatos sobrepostos da memória que correm em diferentes direções. Sendo assim, os discursos da memória são sempre portais de inscrição de outros saberes, tempos e modos de existência [...] o espaço da memória é um lugar de trânsito de ideias e sentimentos, um lugar de subjetividades, de revelação da interioridade do performer na razão direta da sua exterioridade. (LOPES, 2009, p. 135).

É nessa fronteira, nesse espaço liminar, que a cena está constantemente a se desfazer e a se refazer. Cena líquida? Solve, coagula, solve e coagula... Como diriam os alquimistas. Cena a se desconstruir e a se reconstruir em potência, pois é esse o movimento da vida. A vida se alimenta da vida. (ALMEIDA, 2016, p. 63).

Isto posto, os atravessamentos de um corpo-memória no processo de criação artística não se encontram apenas na própria história deste corpo, mas nas relações tecidas com outros corpos, evidenciando a importância do tempo passado para compreender o presente/futuro e também a importância do espaço interno para compreender o que existe fora. Assim, corrobora-se tanto a posição de Assmann em relação aos movimentos da memória, quanto a noção Deleuziana acerca do ato criativo: “eu diria o seguinte: no limite de todas as tentativas de criação, existem espaços-tempos” (DELEUZE, 1999, p. 05).

Considerações finais

Este trabalho partiu de uma abordagem de pesquisa comparativa para dialogar com autores(as) que pensam o tempo e o espaço como proposições metafóricas para o ato de criar e lembrar. Partindo de Deleuze e Assmann, considera-se uma relação entre o corpo criador por meio da memória e por uma atividade denominada devir-lembrança. O devir-lembrança aqui surge como este processo de resgate de um corpo que lembra, onde o corpo não apenas possui a capacidade de lembrar, como constitui-se como a própria lembrança.

Embora Deleuze cite o cinema em seu texto, neste texto o ato de criar é visto de forma mais ampla e direcionado para o corpo da cena, propondo interlocuções outras: para o encontro de um organismo com suas memórias físicas e psíquicas. Conclui-se que o ato de criar envolve um processo a partir de um tempo-espaço que não é unicamente concreto, mas o tempo-espaço da experiência, fator fundamental para a existência humana.

Referências

- ALMEIDA, Verônica Fabrini Machado de. Corpo e Artes da Cena. In: *Corpo e processos de criação nas artes cênicas* [recurso eletrônico] / Marcilio de Souza Vieira, Robson Carlos Haderchpek. – Natal, RN: EDUFRN, 2016.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas/SP: UNICAMP, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Folha de São Paulo, v. 27, 1999.
- DE VIVAR, Rodrigo Diaz *et al.* A Potência de Viver: Deleuze e a Arte. *Psicologia & Sociedade*, v. 29, p. 1-8, 2017.
- GIL, José. *Movimento total: o corpo e a dança*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- GLEIZER, Marcos André. *Espinosa e a afetividade humana*. Zahar, 2005
- GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. São Paulo: Annablume, 2005.
- LEONARDELLI, Patricia. Corpo memória, cena-palavra: dramaturgia e depoimento pessoal. In: *Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC*. Curitiba: ABRALIC. 2011.
- LOPES, Beth. A performance da memória. *Sala Preta*, v. 9, p. 135-145, 2009.
- SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

Sobre a autora

Roseany Karimme Silva Fonseca. Mestranda do PPGARTES/UFPA, na linha de Poéticas e Processos de Atuação em Artes. Vinculada à Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE. Escritora. Atriz e Colaboradora em Pesquisa e Montagem Cênica pela ETDUFPA. Graduada em Psicologia e Especialista em Psicopedagogia.
E-mail: rose.karimme@gmail.com.

A EXPERIÊNCIA DO FORA EM DELEUZE: O VIRTUAL TECNOLÓGICO E A VIDEOARTE

THE EXPERIENCE OF OUTSIDE IN DELEUZE: THE TECHNOLOGICAL VIRTUAL AND THE VIDEO ART

Hugo Souza Garcia Ramos¹
Geide Rosa Coelho²

Resumo: Este artigo discute a experiência do fora por meio da videoarte. Isso implica compreender que a arte do vídeo pode ser um “veículo” potente para acionar devires da subjetivação que modifica os modos de experimentação de si e do mundo. Para tanto, é abordada as temáticas do virtual e da imagem-tempo a partir do pensamento de Deleuze (1987; 1988; 1990). Além disso, foi realizada uma análise dos territórios sensíveis da obra videográfica *Mannequin Death* (2016) de John Miller e Richard Hoeck. Concluímos, ao final, que devido as imagens de uma videoarte serem regidas sob o signo do inacabamento – uma obra-processo em que a plasticidade ganha lugar, que se instaura a possibilidade para transitar por uma experiência fora do sujeito nas dimensões do virtual. O que ocorre é um outro agenciamento com espectador em que há múltiplas produções de sentidos e linguagens sem a pretensão de estabelecer sistemas de representação.

Palavras-chave: Videoarte; subjetivação; virtual.

Abstract: This article aims to problematize the outside experience through video art. This implies understanding that the art of video can be a powerful vehicle to trigger becoming of the subjectivation that changes the ways of experiencing oneself and the world. For that, the themes of the virtual and the image-time are approached based on Deleuze's thought (1987; 1988; 1990). In addition, an analysis of the videographic work *Mannequin Death* (2016) by John Miller and Richard Hoeck. We conclude, at the end, that the fact that the images of a video art are governed under the sign of unfinished - a work-process in which plasticity takes place, which establishes the possibility to move through an experience outside the subject in dimensions of the virtual. What happens is another agency with a spectator in which there are multiple productions of meanings and languages without the intention of establishing representation systems.

Keywords: Videart; subjectivity; virtual.

Introdução

A videoarte surge na década de 1960, como uma estética da contracultura criando novos conceitos e formas que provocaram deslocamentos e desconstruções nos modos de se relacionar com as imagens (COHN, 2017). De forma sintética, o que ocorreu foi uma busca do deslocamento da arte como representação para religar à vida.

Os sujeitos que antes eram consumidores de imagens são convidados e provocados a participarem, construindo e inventando sentidos em relação à obra. E destacamos que isso não tem nada a ver com “explicar” ou “interpretar” as imagens. O que existe é uma coprodução em que o espectador é chamado a intervir diretamente na atualização de signos, e nesse movimento, tornar-se outro, diferindo de si mesmo e também da sua relação com o mundo. A criação, então, não se limita mais ao momento da concepção da obra pelo artista.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

A arte do vídeo pode ser um “veículo” potente para acionar devires da subjetivação. Para compreendermos essa proposição, abordaremos, neste texto, as temáticas do virtual e da imagem-tempo a partir do pensamento de Deleuze (1987; 1988; 1990). Além disso, trazemos juntamente as contribuições de Suely Rolnik (2002; 2018), principalmente, para nos ajudar na análise da obra *Mannequin Death*. Compreendemos na companhia destes autores que a produção imagética nos provoca ver e pensar para além das representações e do instituído, uma vez que nos remete a perceber e captar as forças do vivo que reverberam em nossos corpos. Dessa forma, rompe-se com o instituído e suas representações, instaurando possibilidades de produzir outros mundos e subjetividades. São movimentos e fluxos que impulsionam ações e pensamentos, os quais são engendrados nos cotidianos em suas múltiplas possibilidades.

Nossa aposta, é que a videoarte implica a mobilização na subjetividade do espectador, isto é, “de sua potência de vibrar as intensidades do mundo e de decifrar os signos formados por suas sensações. A obra promove no espectador uma espécie de “aprendizado dos signos” e, é exatamente com isso, que ela se completa” (ROLNIK, 2002, p. 7). Com isso, há um deslocamento no modo de subjetivação. Abre-se uma permeabilidade artística onde se instaura a possibilidade para transitar por uma experiência fora do sujeito nas dimensões do virtual. Rompem-se, assim, com a representação do mundo para virtualizá-lo.

O virtual tecnológico

Na nossa sociedade há uma cultura imagética baseada na representação. Contudo, as imagens de uma videoarte não devem ser compreendidas como a reprodução de um objeto. A tecnologia do vídeo permitiu outra relação com a imagem, mais precisamente, foram as novas tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitaram elas se tornarem virtuais, autônomas e autorreferentes (PARENTE, 1993). Neste sentido, com a imagem-vídeo foi possível superar a dicotomia existente entre imagem e o objeto.

Para Deleuze (1987) as imagens emitem signos. É aquilo que exerce sobre a subjetividade uma ação direta, sem a mediação da representação e que afetam o sujeito. Com efeito, nos tira do campo da reconhecimento, quebrando e desmontando as formas constituídas socialmente - a forma de apreender a realidade por representação - e, com isso, cria embriões de outros mundos em estado virtual.

Experimentar o fora, por meio da videoarte, é experimentar a realidade de um virtual e sua atualização. No entanto, um ponto fundamental que precisa ser esclarecido é que a experiência do fora não se distingue do real. Em outras palavras, o fora é sempre real e constituído por virtualidades.

O virtual não se opõe ao real, mas somente ao atual. O virtual possui uma plena realidade enquanto virtual. Do virtual, é preciso dizer exatamente o que Proust dizia dos estados de ressonância: “reais sem serem atuais, ideais sem serem abstratos”; e simbólicos sem serem fictícios. O virtual deve até ser definido como uma estrita parte do objeto real como se o objeto tivesse uma das suas partes no virtual e nele mergulhasse como uma dimensão objetiva. (DELEUZE, 1988, p. 335)

O virtual, então, é concebido como uma esfera que coexistindo com o atual, entra em um estreito circuito com ele, e vice-versa. Virtual e atual não se separam, ao mesmo tempo que são distintos e indiscerníveis. Pode-se afirmar, na companhia de Deleuze, que eles se diferenciam. Explicamos melhor: quando o virtual se atualiza, é quando ele se diferencia. E o processo de atualização é a passagem do virtual ao atual. Podemos ir além, o “atual é o complemento, o produto, ou ainda o objeto de atualização, o virtual, por sua vez, é sujeito dessa atualização” (LEVY, 2011).

A virtualização dissolve as esferas instituídas, desterritorializando identidades e desprendendo-as do tempo cronológico para deslizar pelo campo coletivo de forças. O virtual está relacionado com a criação. É fazer surgir o novo, ou ainda, de emergir outras formas de vida. Para Deleuze, “no virtual, a diferença e a repetição fundam o movimento da atualização, da diferenciação como criação, substituindo, assim, a identidade e a semelhança do possível, que só inspiram um pseudomovimento [...]” (1988, p. 342). Compreendemos, desse modo, que a criação de “uma vida” só ocorre pela diferenciação do virtual, de algo que ainda não têm forma.

Assim sendo, pelo fato das imagens de uma videoarte serem regidas sob o signo do inacabamento – uma obra-processo em que a plasticidade ganha lugar, características da vida, que pode ser um vetor especial de subjetivação, permitindo, também, inaugurar novas maneiras de pensar, as quais abalem o que nos é dado como certezas e verdades. Com isso, se introduz a possibilidade de produzir outras subjetividades e novos modos de existência.

O encontro da imagem-tempo com a videoarte

O conceito de virtual em Deleuze está diretamente relacionado ao modo como concebe, também, o tempo. É por meio de um diálogo com Bergson que ele desenvolve sua concepção de tempo: diz ser a distinção entre o virtual e o atual o que marca a cisão mais fundamental do tempo (DELEUZE, 1988). Assim, compreende que a duração é uma invenção. E no seu livro *Cinema II – a imagem-tempo* analisa o que seria um tempo não mais baseado na linearidade passado-presente-futuro. Ou seja, o tempo em seu estado original, um tempo do acontecimento, e não cronológico.

Nesse sentido, a questão central que envolve o cinema, segundo nosso filósofo, não se relaciona na existência de sequência narrativas, mas justamente na aparição do tempo na imagem. É sobretudo este aspecto que nos permite em aproximar a videoarte do conceito de imagem-tempo, já que sua principal característica se funda em implodir qualquer sequencialidade e linearidade narrativa.

As imagens cinematográficas podem ser classificadas, segundo Deleuze (1990), em dois tipos: imagens-movimento e imagens-tempo. A principal distinção entre os dois tipos de imagens é a sua relação com o tempo. Enquanto a primeira faz uma subordinação do tempo ao movimento, produzindo signos que representam a imagem-movimento, assim, o tempo é alcançado de forma indireta. Já a imagem-tempo realiza justamente o inverso: uma subordinação do movimento ao tempo. Ou seja, apresenta o tempo diretamente, sem fazer uma distinção linear entre presente, passado e futuro.

Será por meio de montagens descontínuas que tudo ocorre simultaneamente e o filme deixa de ser imagens em cadeia. O que se acredita é “numa força do fora que se escava, nos agarra e atrai o dentro. Já na acreditamos numa associação das imagens, nem mesmo transpondo vazios, acreditamos em cortes que adquirem valor absoluto e subordinam qualquer associação” (DELEUZE, 1990, p. 256).

Deleuze (1990) aprofunda o conceito de imagem-tempo pelo conceito de imagem-cristal. A imagem-cristal tem duas faces: atual e virtual, ou seja, é uma imagem atual-virtual. Isso quer dizer que “por oposição à imagem-movimento, a imagem-tempo é também virtual, ou, mais precisamente, é uma relação coalescente entre virtual e atual” (MACHADO, 2009, p. 276). Na medida em que a imagem não se prolonga mais em movimento, como no cinema clássico, abre a possibilidade dela se tornar uma unidade entre uma imagem atual e sua imagem virtual, do passado e do presente. E quando o virtual se atualiza, algo se cristaliza formando as imagens cristal.

O cristal revela uma imagem tempo direta, e não mais uma imagem indireta do tempo, que decorresse do movimento. Ele não abstrai o tempo, faz melhor, reverte sua subordinação em relação ao movimento. (...) O que o cristal revela

ou faz ver é o fundamento oculto do tempo, quer dizer, sua diferenciação em dois jorros, o dos presentes que passam e o dos passados que se conservam. De uma só vez o tempo faz passar o presente e conserva em si o passado. Há, portanto, duas imagens-tempo possíveis, uma fundada no passado, outra no presente (DELEUZE, 1990, p. 121).

A imagem-cristal, dessa forma, não é o tempo, mas permite ver o tempo no cristal. Em outras palavras, vê-se a fundação do tempo, o tempo não cronológico, simultâneo, ontológico, o tempo em estado puro (MACHADO, 2009). O cristal retorna à subordinação do tempo ao movimento e revela uma imagem-tempo direta. No entanto, para que surja uma verdadeira imagem-tempo é preciso operar outro sistema diferente do sensório-motor, um que não seja da ação e reação imediata e das imagens clichês (idem). Estamos falando, portanto, do sistema sensório-tempo. Por fim, para Deleuze (1990), o cinema moderno é visto como criação de diferença. Podemos dizer, assim, que o cinema moderno e a videoarte, comunicam com o Fora.

O território sensível de "Mannequin Death"

É exatamente nessa interferência na cartografia vigente que a prática estética faz obra, sendo o bem sucedido da forma indissociável de seu efeito de problematização do mundo. O mundo liberta-se de um olhar que o reduz às suas formas constituídas e sua representação, para oferecer-se como matéria em processo de arranjo de novas composições e engendramento de novas formas. A arte participa da decifração dos signos das mutações sensíveis, inventando formas através das quais tais signos ganham visibilidade e integram-se ao mapa vigente. A arte é, portanto, uma prática de experimentação que participa da transformação do mundo (ROLNIK, 2002, p. 45-46).

A videoarte *Mannequin Death*³ – traduzido por “Morte do Manequim” – de John Miller e Richard Hoeck cumpre esse papel da arte na medida em que coloca a subjetividade em obra (ROLNIK, 2002) e aproxima a arte da vida. As imagens são hipnotizantes e perturbadoras que vão além das representações. Parados precariamente em uma bucólica encosta alpina, uma série de manequins despenca sobre a borda de um penhasco em uma pedreira, um a um. O agressor, aparentemente, é um braço de manequim que surge abruptamente.



Embora as vítimas sejam inconfundivelmente manequins, a imagem delas batendo nas rochas, com seus membros de plástico desalojando em sua descida, permanece irremediavelmente violenta. Miller e Hoeck (2016) provocam essa reação por meio do estilo meticuloso dos manequins que usam adereços, vestimentas e calçados que como aqueles encontrados em boutiques de shoppings, nos capturam e modelam nossa subjetividade.

A situação referenciada pode associar-se aos espectadores das vitrines de lojas, dos panfletos, das mídias comerciais e das redes sociais como se fossem consumidores/as de subjetividades, isto é, consomem sistemas de representação. Semelhantemente, Guattari e Rolnik (1986) fazem uma analogia usando a linguagem da informática em que o indivíduo existe enquanto terminal. Quer dizer, um terminal individual que se encontra na posição de consumidor de subjetividades.

³ Disponibilizamos um QR code para o leitor assistir ao videoarte.

Em um depoimento para uma galeria de arte que expôs seu vídeo, Miller (2016) comparou as figuras solitárias dos manequins com aquelas situadas entre as grandiosas paisagens do pintor romântico alemão Caspar David Friedrich. Como os personagens de Friedrich, Miller (2016) afirmou que esses manequins constituem “posições de sujeitos vazios”, agindo como substitutos para o espectador. Destacamos que essa é uma das possíveis situações que corroboram a perspectiva apontada por Guattari e Rolnik (1986) ao denominarem de subjetividade de natureza industrial – maquínica – aquela que é essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida pelo sujeito de forma passiva.

Os indivíduos, no entanto, podem viver a subjetividade numa relação de alienação e opressão, na qual se submetem à subjetividade da forma como a recebem (GUATTARI; ROLNIK, 1986). Por outro lado, é possível viver a subjetividade numa relação de expressão e criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo o que Guattari e Rolnik (1986) chamam de singularização. O que caracteriza para esses autores um processo de singularização é que os sujeitos construam seus próprios tipos de referências para que não fiquem

[...] na posição constante de dependência, em relação ao poder global, em nível econômico, em nível de saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígios que são difundidos. A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma capacidade de ler sua própria situação e aquilo que se passam em torno deles (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 55).

Diante disso, precisamos questionar essa política do desejo em que reduz a subjetividade a uma constante dependência em relação a modelos totalizantes e homogeneizantes. O que se faz necessário é restabelecer um tipo de existência que tenha a vida como potência de diferenciação e invenção, uma micropolítica ativa do desejo (ROLNIK, 2018). Nessa micropolítica, as ações do desejo, para a autora, consistem em atos de criação que se inscrevem nos territórios existenciais estabelecidos e suas respectivas cartografias.

Apontamentos conclusivos

Conforme discutimos ao longo do artigo, o advento das tecnologias digitais permitiu alcançar a produção de uma imagem que não busca representações e que consegue estimular outros sentidos para além da visão humana. A imagem-vídeo nos dá acesso ao mundo do campo coletivo de forças (em devir) ao invés de formas e representações. Nos promove uma experiência do fora que possibilita o surgimento de uma nova maneira de nos relacionar com a realidade, abrindo outras possibilidades de vida e de mundos.

Quando a videoarte trabalha com uma estética da incompletude, deixando questões em aberto, perguntas sem respostas e sem a pretensão de explicar algo ou contar uma história, possibilita um outro agenciamento com o espectador. O que existe são múltiplas produções de sentidos e linguagens sem pretensão de estabelecer padrões de compreensão, diante das tantas possibilidades de significação. A imagem-vídeo só pode ser entendida enquanto processo e que opera num regime sensório-temporal - marcado pelo tempo.

Ao final, analisamos, também, os territórios sensíveis da videoarte Mannequin Death, buscando ressonância entre a filosofia de Félix Guattari e Suely Rolnik, com os conceitos de subjetividade maquínica e singularização. Refletimos como as imagens deste vídeo podem provocar composições coletivas e intensivas nos sujeitos, de modo que se reinventem e ressignifiquem suas visões de mundo.

Referências

COHN, Greice. *A videoarte e a pedagogia do deslocamento*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 26., 2017, Campinas. *Anais...* Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p. 1701-1716.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

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

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, Roberto. *Deleuze, a arte e a filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MILLER, John; HOECK, Richard. *A morte do manequim*. Nova York, 3min14s, 2016. Disponível em: <https://vimeo.com/195890880>.

MILLER, John. *John Miller & Richard Hoeck: mannequin death viewings*. 2016. Disponível em: <https://www.marjancou.com/news/john-miller-richard-hoeck-mannequin-death-viewings>. Acesso em: 28 de setembro de 2020.

PARENTE, André. *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

ROLNIK, Suely. Subjetividade em obra: Lygia Clark, artista contemporânea. *Projeto História*, São Paulo, v. 25, p. 43-54, 2002.

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

Sobre os autores

Hugo Souza Garcia Ramos. Pedagogo. Mestre em Psicologia Institucional e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Bolsista CAPES.
E-mail: hugo-sgramos@hotmail.com.

Geide Rosa Coelho. Graduado em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é professor da área de ensino de Física no Centro de Educação da Universidade Federal do

Espírito Santo (2010) atuando no curso presencial e na modalidade a distância e professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Física (PPGEnFis) da UFES.

E-mail: geidecoelho@gmail.com.

DOCÊNCIAS-NÔMADE NA EDUCAÇÃO: O QUE NOS FORÇA A PENSAR?

NOMADIC-TEACHING AND EDUCATION: WHAT FORCES OUR THINKING?

Letícia Regina Silva Souza¹

Ana Carolina Justiniano²

Tamili Mardegan da Silva³

Resumo: Trata-se de um recorte atemporal de pesquisas que apresentam como seus intercessores teóricos Deleuze e Guattari e que estão interessadas nos acontecimentos produzidos pelas docências nos territórios movediços da educação, tendo como um de seus principais objetivos problematizar as composições das formas e dos fluxos que produzem outras docências possíveis. Movimentos que, deslocados pela filosofia da diferença, entrelaçam-se aos pensamentos abertos que provocam e forçam ao exercício de (des)apropriar, (des)continuar e (des)alocar o arcabouço de uma educação que esteve, e ainda está, legitimada nos princípios da padronização, da verdade e da homogeneização do fazer pedagógico, ou seja, de uma ciência moderna, pautada nos ideais cristalizados de uma educação régia. Objetiva, ainda, defender que as docências se realizam com as experiências e com os encontros vivenciados cotidianamente por docentes-discentes, nos diferentes territórios da educação, na efemeridade de uma vida-corpo, que rompe com o instituído.

Palavras-chave: Educação; docência; nômade.

Abstract: This research draws on the notion of nomadic-teaching and is grounded on Deleuze and Guattari theorization and focuses on the events produced by the teachers amid moving territories of education. One of the main goals is to problematize the compositions and flows that give birth to other possible ways of teaching. Such movements are displaced by the Philosophy of Difference and intertwined with open thoughts that provoke and force the exercise of (dis) appropriating, (dis) continuing and (dis) locating the framework of an education that has been based on principles such as standardization, truth and homogenization of pedagogical practice, that is to say, based on modern science and its crystallized ideals of education. It also aims at highlighting that teaching takes place throughout daily experiences and encounters teacher-students go through both in the different territories of education and in the ephemerality of a life-body. This process, hence, breaks with the instituted forms of education.

Keywords: Education; teaching; nomadic.

Palavras iniciais para falar de *uma* vida

Nestas variações tão moventes e tão diversas que experimentamos, buscamos falar de uma educação perpassada pelo nomadismo, pelos movimentos que não se permitem ser representados apenas pelo que dizem os especialistas, mas, que são produzidos nos espaços movediços das escolas, pelos atores anônimos de uma vida mais próxima do real. Uma educação que se produz nas relações, nos enlaces de processos, de objetos, de movimentos, de pensamentos e de pessoas também.

Deleuze (2013) fala que o plano da vez é a educação nacional, e isto significa precisamente, a entrega da escola à empresa. O ensino deve produzir bons “empreendedores de si”. Neste sentido, a escola deixa de ser apenas o espaço da educação dos estudantes. Ela passa

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

³ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

a envolver também a família, a comunidade. É nesta sociedade que a escola está inserida, onde o ambiente escolar, dessa maneira, não é mais o da reclusão, pois esse modelo está em crise.

O status operante é da dissipação das fronteiras e das trocas flutuantes, ao mesmo passo que os mecanismos de controle operam à enésima potência, trazendo ao regime das escolas: “[...] as formas de controle contínuo, avaliação contínua, e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2013, p. 229).

Ocupada por um poder que atinge todo o social, nesta sociedade falamos de subjetividades desterritorializadas. Assim, mesmo nessa construção dos padrões de comportamento, observamos a possibilidade de tratarmos das intensidades de *uma vida* (DELEUZE, 2002a) que se regenera e permite o combate ao poder sobre os corpos. Criação de espaços que permitem a proliferação das vidas.

Pensamentos deleuzeanos que nos forçam a (des)apropriar, a (des)continuar e a (des)alocar o arcabouço de uma educação que esteve, e ainda está, legitimada nos princípios da padronização, da verdade e da homogeneização do pensamento pedagógico, ou seja, de uma ciência moderna-régia pautada nos ideais cristalizados de uma educação clássica. E, por experimentarmos os devires-pesquisadora,⁴ é que apostamos politicamente na composição com os intercessores teóricos que nos forçam a pensar uma educação nos interstícios de uma vida que acontece na imanência.

Uma vida é a imanência da imanência, a imanência absoluta: ela é potência completa, beatitude completa. [...] *Uma vida* está em toda parte, em todos os momentos que este ou aquele sujeito vivo atravessa e que esses objetos vividos medem: vida imanente que transporta os acontecimentos ou singularidades que não fazem mais que se atualizar nos sujeitos e nos objetos. Essa vida indefinida não tem, ela própria, momentos, por mais próximos que estejam uns dos outros, mas apenas entre-tempos, entre-momentos. Ela não sobrevém, nem sucede, mas apresenta a imensidão do tempo vazio no qual vemos o acontecimento ainda por vir e já ocorrido, no absoluto de uma consciência imediata (DELEUZE, 2002a, p. 12-13).

Vidas que são perpassadas por (re)ações/relações cotidianas advindas de múltiplos espaços-tempos e direções que, nos percursos de andarilhar, estão ensaiando outros tantos devires-docência. Ou seja, no intervalar dos acontecimentos, em meio às singularidades-multiplicidades, tecemos modos outros de produzirmos docências provisórias que, ao habitar-mos num espaço nômade e liso, provocamos no pensamento sua própria transmutação na efemeridade da vida, do devir e da docência.

Territorializados por características do modelo da representação e com o comprometimento contínuo do pensamento em busca de “verdades” tidas como universais, no decorrer de toda uma vida territorializada que nós, sujeitos docentes-singulares e impessoais, estamos a viver. Movimentos que nos violentam, impulsionando-nos a desterritorializar os terrenos já habitados e pensar a partir de outras lógicas, reterritorializando de outros modos ainda mais fluidos.

Pertencentes às múltiplas e diferentes redes de modos de produzir docências, destacamos que, a docência que estamos a problematizar, perpassa pelo viés de uma ciência nômade, na tentativa de subverter a ciência régia, no que se refere à educação-pedagogia-escola nos modelos hegemônicos e clássicos de se pensar e fazer educação. É que pensamos numa concepção de docência-nômade, a partir dos modos proliferados pelas próprias docências que

⁴ Juntar palavras é uma inspiração advinda do campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos, no qual os pesquisadores fazem uso deste artifício para produzir sentidos outros às palavras tão carregadas de clichês, buscando não se limitar a uma ou à outra palavra, mas em suas composições.

alimentam a máquina de guerra, esta que “[...] se revela de uma outra espécie, de uma outra natureza e de uma outra origem” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 16).

Atualmente, têm se tornado perceptíveis as ações governamentais ocorridas no âmbito educacional na garantia da assegurar a homogeneização legitimidade pelas verdades da ciência régia. Dentre tantas investidas, as tendenciosas tentativas de forçar a adesão dos sistemas de ensino municipais e estaduais aos pacotes de formações continuadas que são propostos e gerenciados pelos projetos da iniciativa privada, especificamente, pelas empresas do terceiro setor. Sabemos que, em meio a essas imposições, são traçados outros modos de fazer docências, que vazam da superfície corroendo toda lógica determinista e permitindo o suspirar, por meio das docências que são experimentadas nos interstícios de uma vida.

Destacando o que acontece nos cotidianos escolares, ousamos falar de uma educação a partir dos tensionamentos deleuzianos, uma curiosa maneira de conceber o desafio do ensino como um processo que não se trata de transmitir uma informação, ou uma técnica de análise, mas de trabalhar uma matéria em movimento: o pensamento. Não uma escola, mas um movimento. Não a falação, mas um encontro. Não necessariamente um encontro com intelectuais, mas com as coisas, com as obras, com os afectos, com as intensidades, com as aprendizagens. Um deserto atravessado estranhamente por uma conjunção de tribos. Educação nômade, de encontros fortuitos e inevitáveis.

Educações tomadas pelos efeitos dos encontros, capturas e abandonos, repetições cambiantes. Estratégias disruptivas de um cotidiano como multiplicidade, que quer falar de forças estranhas que agem de modo mais aberto e liso, em meio às estratificações e aos clichês que modulam, achatam, aplainam.

Involução: as lógicas podem ser outras

Ao pesquisarmos com os aportes de pensamentos pautados pela filosofia da diferença, somos movidos e forçados a pensar uma educação que escape das amarras do pensamento dogmático e tradicional, o que seria, para Deleuze e Guattari (1992), um ir em defesa do pensamento em sua potência criadora que, sufocado pela hegemonia do pensamento representacional, pode ser abafado junto aos movimentos das docências-nômade que acontecem na educação, nos entremeios dos pensamentos que experenciam um contínuo processo de involução (DELEUZE; PARNET, 1998).

Na defesa do conceito de um devir que é involutivo na educação é que preferimos nomear de involução os processos de evolução acontece faz entre heterogêneos, sobretudo com a condição de que não se trate de regressão. Encontro e criação:

No devir não há passado, nem futuro, e sequer presente; não há história. Trata-se, antes, no devir de involuir: não é nem regredir, nem progredir. Devir é tornar-se cada vez mais sóbrio, cada vez mais simples, tornar-se cada vez mais deserto e, assim, mais povoado. É isso que é difícil de explicar: a que ponto involuir, é evidentemente, o contrário de evoluir, mas também, o contrário de regredir, retornar à infância ou a mundo primitivo. Involuir é ter um andar cada vez mais simples, econômico, sóbrio [...]. Involuir é estar ‘entre’, no meio, adjacente [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 39-40).

Logo, neste contexto afirmamos que a involução é criadora... Que, em outras palavras, “[...] involuir é formar um bloco que corre seguindo sua própria linha, ‘entre’ os termos postos em jogo, e sob as relações assinaláveis” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 20), considerando a involução como processo de criação e de resistência, desprendendo-se, dessa maneira, das configurações tradicionais que acoplam a esse termo um status negativo. Dito de outro modo,

nosso objetivo é o de evidenciar práticas de criação de espaços inéditos promovidos pela involução em meio à lógica produtiva contemporânea, em seus mais múltiplos sentidos. Provocações que nos impelem a abdicar da vontade de verdade e nos permitem duvidar um pouco mais das coisas, substituindo o desejo de respostas, por uma vontade de criação.

Partimos do pressuposto conceitual deleuziano de se pensar os acontecimentos⁵ que reverberam o envolver dos devires-docência, ou seja, o devir-ilimitado torna-se o próprio acontecimento, “[...] com todas as reviravoltas que lhe são próprias, do futuro e do passado, do ativo e do passivo, da causa e do efeito” (DELEUZE, 2017, p. 21). Acontecimentos que potencializam as docências-nômade, as quais que podemos denominar de singulares-múltiplas-singulares.

Pensar em docências-nômade, com intercessão do pensamento de uma ciência nômade apresentada por Deleuze e Guattari (2012c, p. 26) é “Bem mais, essa ciência nômade que não para de ser ‘barrada’, inibida ou proibida pelas exigências e condições da ciência de Estado”. Sendo, tal pensamento a experiência de resistência ao presente, fundada na vocação política, em meio a um estilo minoritário de viver, nas problematizações de um pensamento deleuziano que se compõem uma educação para vida, que diante de um cenário educacional atual estamos a experimentar em meio as máquinas de estado que operam com toda força buscando inibir os fluxos da criação.

Minoritário que não tem a ver com grandeza ou pequenez, mas com os devires de uma educação menor, potente e resistente, que é tecida despercebidamente por uma minoria. Minoria representada pelo povo da escola que, quando se cria, é por meios próprios. Deleuze (2013, p. 218) nos traz uma importante contribuição nesta definição da coexistência desses dois mundos no mesmo plano:

As minorias e as majorias não se distinguem pelo número. Uma minoria pode ser mais numerosa que uma maioria. O que define a maioria é um modelo ao qual é preciso estar conforme [...]. Ao passo que uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo. Pode-se dizer que a maioria não é ninguém. Todo mundo, sob um ou outro aspecto, está tomado por um devir minoritário que o arrastaria por caminhos desconhecidos caso consentisse em segui-lo.

A partir disso, percebemos a escola e suas políticas se alteraram naturalmente, de acordo com a sociedade em que estão inseridas. O que está sendo implantado são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. As instituições estão cada vez mais abertas: hospitais, igrejas, domicílios e, evidentemente, as escolas: “[...] a educação será cada vez menos um outro meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado –, mas que os dois desaparecerão em favor de [...] um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 2013, p. 220).

Opondo-se ao pensamento de uma educação estática, intencionamos a proposição de um pensamento de fluxo turbilhonar, pois a própria vida em sua efemeridade dos acontecimentos nos coloca “[...] para entrar num campo de celeridade; quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 40), que flui e deixar fluir, fugindo dos dogmas instituídos pela educação clássica e produzindo devires-docências-nômade, no intermezzo de um modo deleuziano de pensar o fazer de uma educação.

Desejamos compulsar o pensamento partindo das questões filosóficas da diferença, visto que, para Deleuze e Guattari (1992), pensar é o deslocar-se, é a ruptura, é o atravessamento com as verdades advindas do fora. Definimos o “fora”, como um devir de forças que subtraem a história, dando ao pensamento sua tendência inatural e geográfica. Por que, então, se referir a

⁵ O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera (DELEUZE, 2017, p. 166).

tal pensamento como intempestivo? Devido à experimentação que entrelaça o ato de pensar, se fazendo antagônica aos pensamentos instituídos pelas verdades absolutas e determinadas pelo contexto sócio-político, a qual somos parte e nele (re)existimos cotidianamente.

Afirmamos que a educação cotidiana é múltipla, carregada de sentidos e nuances, por isso vivemos com o incontrollável, com o caótico, com o imprevisível, mas também com o molar, com o fixo e com o instituído. É uma coisa e outra... Tudo se desfaz num espaço movediço, incerto e inconsistente. Isso diz respeito aos efeitos dos agenciamentos em que nós, pesquisadoras-professoras, não somos mais nós mesmos, mas estamos sempre sendo ajudadas, aspiradas, multiplicadas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Logo, somos muitas, somos únicas, individuais-coletivas. Um plano de composição espinosano em que um corpo afeta outros corpos, ou é afetado por outros corpos: nesse afetar e ser afetado, o que também define um corpo na sua individualidade (DELEUZE, 2002b).

Corpos que, afetados pelos pensamentos deleuzianos, ziguezagueiam e balanceiam nos fluxos das “[...] ciências ambulantes, itinerantes, que consistem em seguir um fluxo num campo de vetores no qual singularidades se distribuem [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012c, p. 40), em suas próprias histórias, suas crenças e suas vidas, de um ponto ao outro, sem direções, mas com intensidades que pulsam as produções de sentidos outros para uma vida em sua constante imanência.

Pesquisar para além dos padrões estabelecidos e aproximar de uma maneira de pesquisa que estabeleça uma relação de problematização e proliferação, produzindo possíveis efeitos-acontecimentos, para um corte no pensamento estático-molar, possibilitando o pensamento movimento-molecular. Afinal, os processos (in)voluntários são constituídos pelas linhas molares e moleculares, pelos espaços lisos e estriados, pelos territórios/desterritórios/reterritórios, pela macro-micro política, isto é, pelas mais diversas linhas que coexistem num fluxo contínuo de se pensar uma docência-nômade.

[...] os nômades sempre me fascinaram, exatamente porque são pessoas que não viajam. Quem viaja são os imigrantes. Há pessoas obrigadas a viajar: os exilados, os imigrantes. Mas estas são viagens das quais não se deve ir, pois são viagens sagradas, são forçadas. Mas os nômades viajam pouco. Ao pé da letra, os nômades ficam imóveis. Todos os especialistas concordam: eles não querem sair, eles se apegam à terra. Mas a terra deles vira deserto e eles se apegam a ele, só podem ‘nomadizar’ em suas terras. É de tanto querer ficar em suas terras que eles ‘nomadizam’. Portanto, podemos dizer que nada é mais imóvel e viaja menos do que um nômade. Eles são nômades porque não querem partir (DELEUZE, 1988, p. 102).

Para tanto, inspirados por Deleuze (1988), somos atravessados pelos pensamentos nômades que são as brechas que provocam os deslocamentos em meio às forças e às ferramentas do aparelho de estado, de uma maneira maquínica-colonial-capitalística (RONILK, 2018) que sequestra os possíveis. Mas, que nos interstícios, resistimos e criamos outras linhas de fugas, para um respirar em busca de nós mesmos. Num devir-pesquisadoras na espreita do pesquisar, mergulharemos nas (in)constâncias de um mar que se faz preciso navegar e fascinar em outras terras como os nômades, os ambulantes e os itinerantes.

Como revide ao regime colonial capitalístico (ROLNIK, 2018) que rouba nossas forças e cafetina as existências, ousamos pensar nos currículos tecidos nas germinações de mundos, nos nomadismos que desafiam qualquer pretensão de enrijecer os movimentos curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo. Assim, a docência nômade diz respeito à construção de novos mundos e ao desmanchamento de outros mundos. Portanto, é eminentemente político por suscitar vidas em processo de expansão.

Isso está intimamente ligado, também, ao controle estabelecido sobre as informações e, conseqüentemente, sobre os sujeitos, causando um círculo vicioso e viciante, no qual “[...] os indivíduos são o resultado de uma produção de massa. O indivíduo é serializado, registrado, modelado” (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 40) pela ordem capitalística. A ordem capitalística, por sua vez,

[...] produz os modos das relações humanas até em suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala, e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro - em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (GUATTARI, ROLNIK, 2013, p. 51).

Vivemos imersos às imagens, aos sons, às mensagens, carregadas de clichês e que podem perturbar os processos de criação quando a comunicação é excessiva, característica nítida da sociedade modular: “Não nos falta comunicação, ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação. *Falta-nos resistência ao presente*” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 130).

Criar é resistir, resignificar, dar novos sentidos ao que nos é imposto, mesmo quando se trata de um inevitável estado de controle, em que as forças repressivas forçam as pessoas a se exprimirem, quando não se tem grande coisa a dizer (DELEUZE, 2013). Desejamos que a involução seja um território interruptor, no qual a criação encontre bolsões de ar para respirar e resistir em meio ao problema do esvaziamento da linguagem, o empobrecimento da comunicação.

Desta maneira, esta pesquisa é uma aposta em políticas de vida que se efetuam nas alianças e na “[...] vontade de potência positiva, ancorada num movimento para o infinito, para o excesso” (LINS, 2001, p. 108). Movimentos que se criam nas superfícies e modificam os espaços para se afirmarem. Nossa busca é por movimentos curriculares que se fazem no jogo entre sedentaridades nômades e as políticas totalizantes, para problematizar os escapes criados como potentes fontes de criação, por onde a diferença escapa e germina.

Tensionamos, assim, os currículos de uma educação transversalizada pelos devires da involução, cartografando os efeitos disso na produção curricular que acontece cotidiana e desordenadamente nas escolas públicas. De certo, alguns consensos existem e fazem parte do histórico dos estudos do campo do currículo, principalmente em sua origem, na qual referia-se especialmente à organização dos conteúdos e dos objetivos agrupados em disciplinas, gerando resultados de uma grade curricular monolítica, sendo que essa descrição pode ser observada até hoje em muitos discursos.

Entretanto, apesar do consenso percebido que discursa na defesa de que o currículo é a seleção do que deve ser ensinado, com o avanço das pesquisas na área e também com as vivências escolares, foi possível perceber que o mesmo currículo padronizado não dá conta de todos contextos e sujeitos nos mais diversos cotidianos escolares.

Desta maneira, percebemos o currículo, como uma poderosa prática discursiva, carregada de marcas sociais e culturais e que está estritamente ligada ao contexto histórico de um povo. Nele estão presentes as lutas da marcação de território, pois ele próprio é um campo de disputas culturais. Pensar no seu poder é avaliar o controle social e a utilidade que possui, principalmente se nos perguntarmos a quem e para quem ele serve. Além disso, é preciso pensar sobre a forma como lidamos com o currículo e o seu funcionamento, para considerarmos suas possibilidades de tessitura em meio aos devires de involução.

É preciso aguçar a percepção quanto à importância do pensamento e da ação política do currículo, em que ocorre *tudo ao mesmo tempo* (FERRAÇO, 2007), na existência do que é prescrito, ao mesmo passo em que existem, por dentro dele, as redes de *saberes-fazeres* produzidas por docentes

e discentes. É no caos das ações (des)ordenadas, que esse emaranhado de acontecimentos vai dando vida às práticas-políticas que pulsam nas escolas e que produzem efeitos de aprendizagens. Dito de outro modo, as práticas cotidianas também são políticas curriculares de educação.

Partindo de uma conceituação dos currículos e algumas configurações que apostamos, percebemos que a política educacional atual exige um enfrentamento daquilo que nos oprime e nos sujeita para instaurar novas experimentações. Vemos na docência nômade a chance da constituição de novos espaços que ampliam nosso ser-estar, fazem um novo campo se abrir para outras sensibilidades. Nas dobras que insurgem desse devir-nômade da docência, encontramos saídas diante de um currículo que as políticas maiores, como a BNCC, não conhecem. Na dobra, instaura-se um ser-estar nômade, como pensado por Deleuze:

[...] o nômade não é forçosamente alguém que se movimenta: existem viagens num mesmo lugar, viagens em intensidade, e mesmo historicamente os nômades não são aqueles que se mudam à maneira dos migrantes; ao contrário, são aqueles que não mudam, e põem-se a nomadizar para permanecerem no mesmo lugar, escapando dos códigos (DELEUZE, 1985, p. 66).

A docência nômade, se rabisca nos currículos como escapes para respirar, como uma necessidade de aliançar-se ao corpo do mar:

É tenso! Tem coisa que dá vontade de você.... Não... Todo dia eu acordo e dá vontade de falar assim: ‘Tomara que não tenha nenhum problema, que não tenha nenhum problema, tomara seja tudo tranquilo’. Mas se você ‘tá’ envolvida naquilo e você tem que dar conta, mesmo que tudo esteja contra você. Porque nada, tá... Muitas vezes nada tá a seu favor. A gente aqui na escola tem um grupo legal. Fora daqui é difícil, porque a gente pede a Deus pra não ter problema a gente tenta, mas às vezes a escola é o único lugar que eles têm. A gente não pode deixar pra lá... eu não posso simplesmente fingir que eu não vejo, às vezes ali é o único lugar de segurança deles.

Algumas vezes eles saem só para dar uma volta, respirar e vão parar na minha sala. Desde que comecei na coordenação, quando eles chegam na minha sala, eu paro pra escutar, eu tento me envolver com eles. Como eu gosto muito de ler, eu gosto do “Game of Thrones”, eu pensei em trazer uns livros pra minha sala. Aí eles olham, perguntam, a gente conversa... e eu tenho emprestado livros pra eles. Eu não sou bibliotecária, mas eu acho que a coordenação pode funcionar de outra forma. E eles saem da sala, voltam e tenho vários livros com eles.

Essa coisa de você ‘tá’ com ensino e você não se envolver afetivamente não rola... Tem uma aluna com depressão, têm muitos alunos com depressão. Aí começamos a conversar e com a ajuda da escola e dos terceiros anos pensamos num festival de afetos. A gente viu que progrediu, não vou falar que ela deu certo, porque é muito difícil dizer o que é uma pessoa dar certo, mas essa menina, ela tá aprendendo a fazer bolo e tá vendendo no Instagram, ela ‘tava’ num momento de depressão forte, em algum momento a escola teve uma ajuda ali... (Conversações com uma Coordenadora de turno de uma Escola Estadual - 2020).

Escapar dos códigos disciplinares em conversas sobre o Game of Thrones. No vai e vem de livros, nascem imprevisibilidades, algo acontece e o movimento da dobra cria um território de relações distintas, onde se incorporam os possíveis, porque a dobra permite habitar o limite

do que somos e nos coloca numa linha instável, a linha do *fora*,⁶ cujos contornos se diluem no contato com o desconhecido. São nomadismos que, na dobra, abrem frestas nos limiares, bifurcando em um contexto em que vemos a vida jovem sufocada. Formam-se, então, núpcias, zonas de vizinhança como bolhas, bolsões de vida.

Conclusões para iniciar novas conversas

A aposta na afetividade como um tipo de resistência, que desliza por entre rochedos e instaura virtualidades que não comportam medidas, nos faz acreditar que a educação também se dá na imanência, em *uma* vida. Composições e redistribuições de forças e afetos que denotam novos possíveis, reinventando vidas severinas feitas de virtualidades, acontecimentos e singularidades. (DELEUZE, 2002a).

Nesse sentido, o virtual “[...] não é algo que falta à realidade, mas que se envolve num processo de atualização” (DELEUZE, 2013), onde surgem os acoplamentos e devires imperceptíveis⁷ desse coletivo escolar, como diz a professora:

Chega uma hora que a gente vê que tem que parar a escola para reforçar o valor à vida. Eles escolheram o que fazer: ikebana, pra eles saberem que o contato com a natureza cura. Tentamos de tudo um pouco, ficamos com medo do que o pastor ia falar, mas ele começou falando que Deus não cura depressão. Foi um alívio (Conversações com uma Coordenadora de turno de uma Escola Estadual - 2020).

Dobrar, vazar outros modos de existência [...]. Pensamos os processos de subjetivação como política que renuncia a esquemas de opressão, de libertação, de identidade. Nesses movimentos curriculares, a dimensão política da docência-nômade traça linhas em que os currículos oficiais perdem as formas, rompem segmentos e desfiguram as prescrições para gritar por uma vida, num plano de consistência. Deleuze (2002c) diz que esse plano é onde estão as hecceidades, acontecimentos, transformações incorporais.

Nesse plano de consistência se inscrevem: as *hecceidades*, acontecimentos, transformações incorporais apreendidas por si mesmas; as *essências nômade*s ou vagas, e contudo rigorosas; os *continuums de intensidade* ou variações contínuas, que extravasam as constantes e as variáveis; os *devires*, que não possuem termo nem sujeito, mas arrastam um e outro a zonas de vizinhança ou de indecidibilidade; os *espaços lisos*, que se compõem através do espaço estriado (DELEUZE, GUATTARI, 2012c, p. 222).

Planos que mediante as produções das intensidades de uma vida escapam dos estratos, atravessam agenciamentos e traçam uma linha abstrata sem formas e sem contornos, mas com dobras entre o instituído, o molar, o estriado, o já dado, à espreita dos encontros, dos afetos, devires que pudessem produzir seus modos de docências em suas virtualidades.

⁶ O *fora* é composto por relações de força que provocam mudanças em uma dada estrutura configurada, com outras relações e novas configurações: “[...] um lado de *fora* mais longínquo que todo o mundo exterior e mesmo de toda forma de exterioridade, portanto infinitamente mais próximo” (DELEUZE, 2005, p. 93).

⁷ O devir-imperceptível é o “[...] puro plano de imanência, de univocidade, de composição, onde tudo é dado, onde dançam elementos e materiais não formados que só se distinguem pela velocidade, e que entram nesse ou naquele agenciamento individuado de acordo com suas conexões, suas relações e movimentos. Plano fixo da vida, onde tudo mexe, atrasa ou se precipita [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2012b, p. 45).

Assim, “[...] o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não parede de andar, viagem imóvel, dessubjetivação)” (DELEUZE, GUATTARI, 2012a, p. 25). Na tensão entre instituído e instituinte. Mais uma vez, frisamos que a educação e a pesquisa se valem desta intercessão molar-molecular. Uma composição de forças e não uma hierarquia, um nomadismo de pesquisa e suas potências variadas de criação, um acompanhamento do traçado de um plano repleto de linhas não só verticais ou horizontais, mas também transversais.

As virtualidades que se efetuam nos excessos da dobra, suas variações, metamorfoses e variabilidade, esse devir-intenso é necessário para traçar uma estratégia para impedir os processos de escamoteamento da vida. Esse dobrar, desdobrar e redobrar é movimento vital, não apenas porque os processos de apagamento de vidas são continuamente penetrados pelo poder, mas porque os currículos são assentados dentro das estruturas fixas e da segurança conveniente da unidade, o que pode, em tese, apresentar-se como um obstáculo que impede cruzar a multiplicidade e impossibilita a prolongação de suas linhas e a produção de novidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012a).

A proposta de desestruturar as lógicas é captar a possibilidade de uma educação involutiva que aluda à magnitude desses territórios imanentes, nas suas reinvenções cotidianas e nos seus infinitivos modos de vida, de linhas de todas as intensidades, molares e moleculares, ao mesmo tempo, no qual se encontram condições de uma vida mais possível de ser vivida e menos arrastada pelos padrões. Essa conversa final é um reinício, para dizermos que apostamos que o conhecimento não é apartado da vida; é a própria vida que abastece as ações complexas que emergem nos cotidianos escolares. Se falamos de vida, falamos de complexidade e, se o cotidiano da escola pode ser tomado como um conjunto de acontecimentos repletos de vida, nunca poderá se exercer o absoluto controle sobre isso.

Referências

DELEUZE, Gilles. A imanência: uma vida. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 27, p. 10-18, jul./dez. 2002a.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002b.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fontes. São Paulo: Perspectiva, 2017.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Entrevista a Claire Parnet. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, 1988. Disponível em: <http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

DELEUZE, Gilles. O Método da Dramatização 1859-1941. In: DELEUZE, Gilles. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002c. p. 112-140.

DELEUZE, Gilles. Pensamento nômade. In: *Nietzsche hoje?* Colóquio de Cerisy. Organização e revisão técnica Scarlett Marton. Tradução Milton Nascimento e Sônia Salzstein Goldberg. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 5. São Paulo: Ed. 34, 2012c.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 12. ed., 4. reimp. (2017). Petrópolis: Vozes, 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007.

LINS, Daniel. Sujeitos e devires: o corpo-drogado. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado, 2001.

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

Sobre as autoras

Letícia Regina Silva Souza é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes). Especialista em Psicopedagogia pela Unigranrio. Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Camilo. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. É professora estatutária da educação básica da Rede Municipal de Ensino de Guarapari.

E-mail: le.reginna@gmail.com.

Ana Carolina Justiniano é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (POSLIN/FALE/UFMG). Especialista em Tradução pela UFMG. Licenciada em Letras-Inglês pela Ufes. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. É professora estatutária da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo no ensino médio.

E-mail: anac.justiniano@gmail.com.

Tamili Mardegan da Silva é Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes) na Linha de Docência, Currículo e Processos Culturais. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/Ufes). Especialista em Informática na Educação e em Alfabetização e Letramento. Licenciada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa “Currículos, Cotidianos, Culturas e Redes de Conhecimentos”, coordenado pelo professor Carlos Eduardo Ferraço. É professora estatutária da Rede Municipal de Ensino de Guarapari na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, desde 2015, atua na Secretaria da Educação de Guarapari (Semed).

E-mail: tamilimardegan@hotmail.com.

O ÊXTASE DO CORPO EM “MISS ALGRAVE” DE CLARICE LISPECTOR

BODY RAPTURE IN “MISS ALGRAVE” BY CLARICE LISPECTOR

Ademilson Filocreão Veiga¹

Gilcilene Dias da Costa²

Resumo: O presente artigo, a partir do conto de Clarice Lispector intitulado “Miss Algrave”, intenta a discussão do corpo como território carregado de “textos culturais”, segundo estudos de Preciado (2014). Essa dimensão, ao mesmo tempo em que é múltipla e potencializadora, também fabrica políticas manipulatórias a respeito do ser e do viver. Butler (2003) expõe e questiona os atributos expressivos e esperados para “macho” e fêmea” e Deleuze e Guattari (2010) propõem a existência de *n* sexos, concomitantemente existindo numa mesma pessoa. O conto *Miss Algrave* é o cerne da discussão, na qual a personagem título está tensionada entre viver o que lhe é esperado e sucumbir às expectativas sociais ou transgredi-las para (re) descobrir seus desejos.

Palavras-chave: Clarice Lispector; políticas do corpo; Miss Algrave.

Abstract: This article, based on the short story by Clarice Lispector entitled “Miss Algrave”, intends to discuss the body as a territory loaded with “cultural texts”, according to studies by Preciado (2014). This dimension, while being multiple and empowering, also fabricates manipulative policies regarding being and living. Butler (2003) exposes and questions the expressive and expected attributes for “male” and female” and Deleuze and Guattari (2010) propose the existence of *n* sexes, concurrently existing in the same person. The short story *Miss Algrave* is at the heart of the discussion, in which the title character is tense between living what is expected of her and succumbing to social expectations or transgressing them to (re) discover her desires.

Keywords: Clarice Lispector; body policies; Miss Algrave.

A mulher entre becos e fantasmas

“Os fantasmas existem nos becos escuros...” (LISPECTOR, 2016, p. 529). Miss Algrave mora em Londres, sujeita a julgamento. É sexta-feira e ela faz exatamente o mesmo de todos os dias. É mulher que sabe como ser mulher. Ruth, o primeiro nome, tem na alma uma imensidão de becos inexplorados. Para si mesma, é um fantasma. Projeção do que antes fora vivo.

Se a alma é clara, translúcida, o corpo traz consigo uma verdade pesada que o faz aparentemente luzente. Sob essa falsa camada de claridão, a forma do ser humano é escrita e descrita tal qual papel de carne, por mãos que parecem garras. “Um sistema de escritura, ou dos corpos como textos” (PRECIADO, 2014, p. 27). A arquitetura do corpo fabrica políticas. Quais políticas?

Miss Algrave é um corpo. Um todo de si, corporificado, que fala e reconhece aos outros como parte integrante de um mundo. No entanto, até que ponto Ruth sabe de si? Lancinada por julgamentos, esta mulher julga na mesma medida. Compreende-se que há uma cartilha para ser mulher e ela a segue como ninguém. Como uma máquina cujo manual já fora escrito antes do nascimento. É de posse dos outros aquilo que ela traz consigo, o seu fardo de carne e ossos. “Esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2003, p. 26). E assim:

Quando era pequena, com uns sete anos de idade, brincava de marido e mulher com seu primo Jack, na cama grande da vovó. E ambos faziam tudo para ter

¹ Universidade Federal do Pará.

² Universidade Federal do Pará.

filhinhos sem conseguir. Nunca mais vira Jack nem queria vê-lo. Se era culpada, ele também o era. (LISPECTOR, 2016, p. 529).

A lei inexorável inscreve nos corpos uma modelagem perfeita, sem perguntar se a queremos. Algrave, desde pequena a brincar de família com o primo Jack. Quem era o marido, quem era a esposa? Encerrada a responsabilidade da procriação com resultados infrutíferos, separaram-se para nunca mais.

Algrave não carrega a culpa sozinha, essa mulher cujos ombros arqueiam, ocupados com sacolas de legumes e frutas. Carne era pecado. Ruth é isto: matéria paralisada. Os calcanhares movimentam-se a cada passo, mas ela ainda está lá. Ainda não cruzou nem a linha de partida, embora ande. A pele flácida de movimentações mecânicas não acompanha o sacolejar do desejo.

Solteira, virgem. Caminha pela rua, vê mulheres esperando homens nas esquinas por dinheiro e sente nojo. Ruth acha impossível suportar tal modo de viver. Não eram modos de mulher. “Tomava banho só uma vez por semana, no sábado. Para não ver o seu corpo nu, não tirava nem as calcinhas nem o sutiã” (LISPECTOR, 2016, p. 530). Coibida pelo manual de ser mulher, Algrave é a Eva perdida. Como boa Eva, Algrave é pecaminosa, vive para pagar os pecados de sua curiosidade. Não é digna de conhecer seus seios. As mesmas mãos que provaram da verdade inenarrável estão proibidas de tocar na genitália.

“Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero” (LOURO, 2000, p. 17). Deste modo, a própria Ruth reforça sua forma-mulher, seu jeito-mulher, a partir de comportamentos de regulação e normalização. Toda e qualquer Outra que não seja ela própria, que não aja como ela mesma, não é digna de ser a Eva, abençoada e criada pelas mãos de um homem, advinda da costela de um homem. Ruth vê a verdade imposta corporificada em si e a reitera no seu olhar para as demais. “Miss Algrave sentia-se muito feliz, embora... Bem, embora” (LISPECTOR, 2016, p. 531).

Bem, embora. Embora... Espaço suspenso, indícios de uma alma quebrantada por desejos? Nas reticências de Clarice, encontramos um beco escuro. Ruth não pode pensar demais sobre sua deixa. É constantemente vigiada. Mas está lá, uma recusa, algo que não ficou para trás. É possível que encontre um Eu neste espaço vazio? Nossos nada são espaços produtivos. Espaços de possibilidade. Preenchê-lo? “O corpo como superfície, terreno de deslocamento” (PRECIADO, 2014, p. 49). Agora, notamos alguma movimentação neste corpo. Algo se desloca. Algo quer sair. Proeminente nesta pele plana.

Ixtlan-Tlixlan: transexualidades insurgentes

Seu nome é Ixtlan. Quem é Ixtlan? Um alienígena cujos becos são possibilidades, expectativas. O corpo interditado de Algrave teme sua presença desconhecida, este ser misterioso que exterioriza sua vontade de autoexploração. Encontrava-se na janela: não era deste planeta.

- Quem é?
- E a resposta veio em forma de vento:
- Eu sou um eu.
- Quem é você? perguntou trêmula.
- Vim de Saturno para amar você.
- Mas eu não estou vendo ninguém! gritou
- O que importa é que você está me sentindo.
- E sentia-o mesmo. Teve um *frisson* eletrônico.
- Como é que você se chama? perguntou com medo.

- Pouco importa.
- Mas quero chamar seu nome! (LISPECTOR, 2016, p. 532-533, grifo da autora).

Ruth desespera-se. A resposta não é matéria. Vem com o vento, apenas sentida, atravessa os punhos sedentos para agarrar o novo. Ixtlan é o *eu* dele mesmo, mas pode ser o de Algrave. Exótico, extraplanetário, surpreendente. Um desejo alienígena, incomum para uma Eva, fora dos limites bíblicos. Como não ceder à tentação? Como não buscar explorá-lo se entregando a ele?

Ixtlan fala em sânscrito com Ruth. Ambos se compreendem: são feitos da mesma massa estranha e pagã. Animalesco, enjaulado, frio. O alien traz na cabeça uma coroa de cobras entrelaçadas. Símbolos do demoníaco que remetem ao pecado original. A qualquer momento, picam-no, libertam seu veneno para dentro disto que chamamos corpo. Ele pede que Algrave tire a roupa como a lua se liberta logo após o sol.

Essa lua despe-se da luz pálida que a compõe. No escuro, todos os corpos são apenas corpos. Enorme dentro do quarto, engravidada de estrelas, a mulher vê seu outro materializado como um estranho ser branco e pequeno. Feito homem, toca em seus seios imaculados.

“Ela nunca tinha sentido o que sentiu. Era bom demais. Tinha medo que acabasse. Era como se um aleijado jogasse no ar o seu cajado” (LISPECTOR, 2016, p. 533). Algrave descobre o gozo. O gozo que sai do seu corpo, do espírito inacessível, uma sensação inédita. O aleijado joga o seu cajado no ar... Ixtlan explorou os montes de Ruth, coisa sagrada que é. Aconteceu. E Algrave suplica: “Ela pensava: aceitai-me! Ou então: Eu me vos oferto” (LISPECTOR, 2016, p. 533). A mulher cuja descoberta se faz como uma comunhão. Ixtlan come-lhe, bebe-lhe, ela oferta-se ao desejo. Aceitai-o, sacro, benção. E, em seguida, o alien diz que quer partir: “- Mas vou morrer de saudade de você! Como é que eu faço?”. Sua resposta: “- Use-se” (LISPECTOR, 2016, p. 534).

O estranho desejo recomenda usar-se em sua ausência. Algrave sente a falta de Ixtlan e pratica a masturbação. “Cada lugar do corpo é um plano potencial, um orifício-entrada, um ponta de fuga, um centra de descarga, um eixo virtual de ação-paixão” (PRECIADO, 2014, p. 32). Carente de energia sexual, Ruth subverte seu próprio corpo em função do desejo. A masturbação não era uma ameaça? Uma relação sexual consigo mesma sem objetivo procriador. Que egoísta! Para satisfazer ela mesma, apenas! “Sentia-se bestial” (LISPECTOR, 2016, p. 534). Uma Besta que se deixa levar pelo primitivo. Que lhe importa? Realizava-se desse modo.

Cada um de seus lugares pode tornar-se eixo para obtenção do prazer. A mão se faz como um novo órgão que ameaça, desestabiliza o poder das genitálias. Pois se mulher-vagina e homem-pênis, também é possível mulher-pênis, homem-vagina, mulher-mão, homem-mão. Os dedos ressignificam-se e atravessam a genitália. São a genitália, ao mesmo tempo em que a desvendam como potencialidade.

Se, neste caso, Ruth realiza descobertas diárias, Ixtlan, por sua vez, cai numa armadilha. Ixtlan, retratado como homem pela linguagem, gera questionamentos. Ixtlan, como texto feito de carne, apresentado como um homem, faz-nos indagar: O corpo do alien necessita de sexo? O sexo do alien pede um gênero? E além, presumimos que “o corpo só tem sentido como sexuado, um corpo sem sexo é monstruoso” (PRECIADO, 2014, p. 131). Este estranho de Saturno, o outro corporificado de Algrave, porque necessariamente faz-se de seu oposto? Nas revelações de Algrave, criar para as mãos uma ferramenta de prazer não é também descobrir o seu outro do *mesmo* sexo?

Assim, Ixtlan, que jamais retorna, é catalizador para este poder. Ruth detém em si mesma o seu outro. O outro, a potência mulher que carrega, uma mulher dentro de muitas. Esta Ruth que “nos se” apresenta, vive o que Deleuze, potencializado nos estudos de Preciado, conceitua como *homossexualidade-molecular*. “É possível pensar ou escrever transversalmente sobre certos fenômenos sem passar pela experiência real, do mesmo modo que é possível viajar sem sair do lugar” (DELEUZE, 2008 *apud* PRECIADO, 2014, p. 177).

Dito isso, Algrave transversaliza sua sexualidade com a falta de Ixtlan. Ela devém a si mesma a partir da sua outra-mulher. Partindo deste mesmo princípio, podemos dizer que Ixtlan pode não ser necessariamente um homem corporificado, mas sim um espectro de homem. Ele atravessa a experiência de ser homem, mas é Nada, pode ser Nada, um insólito alienígena sem nada. Algrave devém a si própria, objeto de seu prazer, como a mulher em suas mãos, faz sexo com a mulher dos seus punhos.

“Ser mulher era uma coisa soberba. Só quem era mulher sabia. Mas pensou: será que vou ter que pagar um preço muito caro pela minha felicidade?” (LISPECTOR, 2016, p. 535). Ruth toma consciência de um ser mulher proibido e soberbo. Pode custar caro. A alma fora estilhaçada pelo desejo. “Sempre pagara e sempre fora infeliz. E agora acabara-se a infelicidade. Ixtlan! Volte logo! Não posso mais esperar! Venha! Venha! Venha!” (Idem, p. 535). Algrave clama pelo desejo impróprio, inusitado, de outra dimensão. Nota-se: alienígena, como corpo da reprimenda sexual vivida anteriormente. A sexualidade que se reduz a uma estranheza vai experimentando aos poucos. Partindo desta premissa, devimos outros, oposto ou igual, um Algo de multiplicidades que se revela. A, chamada por Deleuze e Guattari, *transexualidade microscópica*, a qual se refere o excerto a seguir:

Uma transexualidade microscópica em toda parte, que faz com que a mulher contenha tantos homens quanto o homem, e o homem mulheres, capazes de entrar, uns com os outros, umas com as outras, em relações de produção de desejo que subvertem a ordem estatística dos sexos. Fazer amor não é fazer só um, nem mesmo dois, mas cem mil. Eis o que são as máquinas desejantes ou o sexo não humano: não um, nem mesmo dois, mas n sexos. (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 391, grifo dos autores).

Fazer amor com vários. Transexualidades microscópicas pelas quais podemos ter n sexos, fazer amor com mil em um, estilhaçar a ordem. Uma mulher com muitos homens, um homem com muitas mulheres, ou mesmo uma indefinida mistura. Como máquinas desejantes, fazemos deste n -sexo microscópico algo que faz a norma sacolejar.

“Vemos uma máquina como um todo, lhe damos um nome e a individualizamos; olhamos para nossos próprios membros e pensamos que sua combinação forma um indivíduo que saiu de um único centro de ação reprodutora” (DELEUZE E GUATTARI, 2010, p. 377). Mecanizados, padronizados por modos de ser estipulados antes do nascimento, acreditamos na maquinaria universal: dão-nos um nome e dizem que somos. A combinação parece perfeita: homem, com pênis, portanto hétero, portanto masculino, portanto cisgênero. Algo além disso desestabiliza a máquina e desestabiliza o desejo. A produção deste, porém, espregueada à frente, pela perfuração do muro, uma brecha fugitiva de luz que se transforma em vários feixes, n sexos, tal qual Algrave que devém Ixtlan.

Este alien apresentado pela linguagem clariceana, no entanto, ainda incomoda. A verdade do sexo institui que Ixtlan seja um homem, pois Algrave é mulher. Pensemos, apesar disso, na alienígena mulher. Tlixlan. Não está na narrativa, mas passa a existir aqui. Tlixlan, a mulher, a lua, a luz-mulher que invade Algrave. Tlix observa Algrave... Não lhe é estranha, carregam traços próximos. No entanto, está tão distante que não parece passado, não parece lembrança, mas o vento que se apaga numa manhã de calor, uma foto desbotada, uma memória desfeita com a borracha da norma. Tlixlan, não o oposto de Ixtlan, mas a mulher de Algrave.

Algrave, quando a vê, limpa-se. A mulher ainda está arraigada em proibições. Falta pouco para Tlix e Algrave viverem amistosamente uma com a outra... Ruth não sente a falta do seu Ixtlan. Basta-se. Usa-se. Pode caminhar em paz com Tlixlan.

É um dos eus daquele beco escuro. Terminemos o pensamento: Tlixlan desapareceu, é uma fantasia desta escritura. Na linguagem corporificada em livro, transpassada por Clarice, só existe Ruth e seu outro-homem, Ixtlan. A possibilidade-mulher desapareceu assim que deixamos de escrever seu nome.

“A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre feminino e masculino, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de macho e de fêmea” (BUTLER, 2003, p. 38-39). Consideremos Ruth confrontada originalmente com o desejo-mulher. A história sem Ixtlan. Seus descobrimentos seriam outros. E, no entanto, pensamos no alien como um homem com pênis. *O Ixtlan*. Ele esteve lá, erguendo seu falo, penetrando a mulher, sustentado por sua suposta natureza de homem, erguido e defendido pela biologia que carrega. Não podemos (e devemos) questionar essa imagem primeira, onde o desejo de Ruth tem uma forma masculina? Nas entrelinhas, não salienta, sem sabermos as reais intenções de Clarice, o reforço a essa “natureza” construída e reforçada socialmente?

O alienígena como “macho” sustenta o binarismo no qual se tem a “fêmea” como sua eterna dependente, aquela que busca estar completa sexualmente através do pênis *dele*. Um chama pelo outro, é o que dizem. É natural que a mulher procure o homem para constituir família, procriar. Assim foi com Adão e Eva. E, porém, tal discurso carrega outro pensamento: o de que qualquer “subversão”, tida como subversão porque *escapa* à norma, não é natural e advém, como uma espécie de erro ou caso à parte, do normal original.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero e do desejo. (BUTLER, 2003, p. 45-46).

As oposições de “macho” e “fêmea” supõe atribuições “femininas” e “masculinas” a eles, papéis que devem desempenhar numa relação assimétrica na qual o homem domina e a mulher é submissa. Butler fala de “heterossexualidade compulsória”, uma sexualidade hétero tida como padrão e normal que é reiterada a todo instante a partir de performances realizadas pelos sujeitos. No entanto, esta reprimenda se sustenta no falso binarismo no qual um é o oposto do outro, um é mais forte que o outro, um completa o outro. Sendo assim, mantém a coerência das relações entre sexo, gênero e desejo. Mulher, feminina, cisgênero, hétero. A diferença, nas performances compulsórias dos papéis tradicionais de gênero e sexo não pode coexistir, está sempre em relação, sempre um nível abaixo ou à margem, é sempre um resto, uma vírgula, um ou.

Trazendo essa problematização ao texto clariceano, o desejo materializado de Ruth é viver um *estranho homem alien*. Tal ideia submete-a ao seu papel de oposta a alguém, onde apenas este alguém pode lhe trazer gozo. O desejo se *heterossexualiza*. Mas questionemos: sabendo que Algrave pôde conseguir prazer com suas próprias mãos, não significa que ela possa alcançar também um desejo que se origina a partir dela mesma, sem necessitar do falocentrismo imposto ao seu ser-mulher? O falo é deslocado e transforma-se em sua mão. O falo é desviado de sua função e sobreposto a um segundo lugar, lugar outro. A posição enunciada, na qual o pênis é privilegiado, é modificada. Ixtlan vai embora e Algrave descobre o autoprazer.

O labirinto e suas descobertas

Anteriormente, por sua vez, percebemos que a personagem de Clarice, e talvez a própria Clarice, chamam seu oposto em desespero, levadas pela oposição produzida e normalizada através de performances de gênero nas quais “isso é de X” e “isso é de Y”. XY nunca existirá. Nunca conviverá em harmonia, nunca traçarão uma transversal entre si. Ao menos, é o que a compulsão pela heterossexualidade criada e reforçada por tais discursos almeja.

Dito isto, trazemos outra inquietação despertada pelo texto. Descoberta a masturbação, ela por ela, talvez existisse a possibilidade de, enfim, Ruth imaginar o retorno de Ixtlan como uma mulher. Ela a espera como mulher. Tlixlan nasce. A mulher dentro dela mesma. Uma entre as mulheres. De Clarice nasce Ruth, de Ruth nasce Tlixlan, de Tlixlan... Talvez, nos primeiros atos de masturbação, Algrave tenha imaginado suas mãos como a extensão de um falo. Ao fazer sexo consigo, suas mãos exploram a vagina como o órgão do seu estranho que desapareceu. Porém, ao final da narrativa, abre-se a possibilidade de Algrave ter transformado as mãos em complemento de sua própria genitália. A mulher dando prazer à mulher.

Descobre-se o corpo como um conjunto de fronteiras. E quando a lua engravida do sol, gerando-o à luz do dia, Algrave se transforma.

“E quando chegasse a lua cheia - tomaria um banho purificador de todos os homens para estar pronta para o festim com Ixtlan” (LISPECTOR, 2016, p. 536). Na próxima lua, Ruth não é mais Eva. Descarrega o fardo do paraíso dos ombros. Sua alma sente, seu corpo reverbera. Sua alma reverbera, seu corpo sente. E na noite seguinte, à luz pura da lua cheia, ela despe-se e despede-se de todos os homens. Está pronta para o festim com Ixtlan. Mas não *o Ixtlan*. Um Ixtlan, um desejo que apareça ou reapareça na mágica da noite. O escuro não lhe assusta mais. Ela sabe que os fantasmas existem nos becos escuros. Ela está curiosa para explorar cada um deles.

E como não pensar, com e a partir de Clarice, nas múltiplas possibilidades de explorar os labirintos do devir mulher, de acender o desejo dos corpos, de manipular os orifícios dos *n* sexos sem o julgo condenatório da moral? Como não transpor as fronteiras culturalmente instituídas para os prazeres do sexo? Como não viver o limiar impreciso de estar sendo sem que o seja absolutamente Nada? Como não sucumbir as expectativas sociais do esperado e ajustado “ser mulher” e transgredir os limites do sexo binário para, enfim, (re) descobrir seus desejos, prazeres e zonas erógenas, sem o peso da culpa original?

Talvez os fantasmas que nos espreitam nos becos escuros das páginas de Clarice e de nossos labirintos devam ser explorados muito além dos temores, e sim dos tremores que agitam o nosso corpo (social) ao encontro de outrem e do êxtase de prazer a jorrar fluxos de vida em *n* possibilidades.

Referências

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LISPECTOR, C. *Todos os contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

LOURO, G. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PRECIADO, B. *Manifesto Contrassexual*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro São Paulo: N-1 edições, 2014.

Sobre os autores

Ademilson Filocreão Veiga é Graduado em Letras – Língua Portuguesa (Universidade Federal do Pará) e Mestrando em Educação e Cultura (Universidade Federal do Pará). Tem experiência na área de literatura e filosofia, com pesquisa nos seguintes temas: Clarice Lispector, questões de gênero e educação.

E-mail: filocreaoademilson@gmail.com.

Gilcilene Dias da Costa é graduada em Pedagogia (Universidade Federal do Pará), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). É docente permanente da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Filosofia da Diferença e Pesquisa-rizoma na Educação, com pesquisa nos seguintes temas: cartografias literárias, corpo-escritura, antropofagia, erótica, microfeminilidades e performatividades de gênero.

E-mail: costagilcilene@gmail.com.

CARTOGRAFANDO A LINGUAGEM NO ENSINO MÉDIO

CARTOGRAPHING LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Wesley Magalhães Viana¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo estudar a linguagem em uma perspectiva interacionista, a partir de sua relação com o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio. Para isso, linguagem e ensino são conectados à filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), a fim de analisar a subjetividade construída na instituição escola. Em seguida, movimentos de fuga são sinalizados a partir de linhas éticas, estéticas e políticas presentes no componente de língua portuguesa do Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), guia normativo para a educação básica no Brasil. Com isso, acreditamos ser possível pensar um ensino de língua portuguesa que não reproduza o poder do Estado.

Palavras-chave: Linguagem; ensino; poder.

Abstract: This work aims to study language in an interactionist perspective, from its relationship with the teaching of Portuguese in high school. For this, language and teaching are connected to the philosophy of Gilles Deleuze and Félix Guattari (1980), in order to analyze the subjectivity built in the school institution. Then, escape movements are signaled based on ethical, aesthetic and political lines present in the Portuguese language component of Secondary Education, at the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018), a normative guide for basic education in Brazil. With this, we believe it is possible to think of a Portuguese language teaching that does not reproduce the power of the State.

Keywords: Language; teaching; power.

Introdução

Em *O que é a filosofia?* (1991), Gilles Deleuze e Félix Guattari propõem uma cartografia não hierárquica do pensamento, dividida em três caóides de conhecimento: Filosofia, Ciência e Arte. Para eles, essas três dimensões criam modos de pensar. A Filosofia é responsável por criar conceitos; a Ciência, por sua vez, cria funções; e a Arte cria perceptos e afectos. Nesse sentido, há uma distinção dos modos de criação de pensamento que caracterizam os diversos saberes.

Existem vários modos de produzir algo novo. Por estarem sempre se relacionando, não há uma separação rígida entre as três caóides. Quando a arte encontra a filosofia, surge uma zona de indiscernibilidade entre sensação e conceito. Quando a filosofia encontra a ciência, borram-se as fronteiras entre conceito e função. Desse modo, para criar pensamentos, é possível habitar esses espaços rizomáticos *entre*.

Este artigo divide-se em dois tópicos. Nossos movimentos começam pela relação entre linguagem e ensino, apresentando problemas em um tipo de ensino, cujo objetivo é reconhecer e receber linguagem de uma realidade dominante, e em seguida propomos relações entre rizoma² e educação, com vistas à BNCC, cujo caráter normativo à educação básica também sinaliza

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), CE, Brasil.

² Rizoma é um conceito de Deleuze e Guattari e pode ser encontrado no livro *Mil Platôs* (1980). Originalmente, a obra foi publicada em um único volume, mas no Brasil o livro foi dividido em cinco volumes. O capítulo *Introdução: Rizoma* é o primeiro platô e compõe o primeiro volume da edição brasileira. Para Deleuze e Guattari, um rizoma produz alianças entre coisas heterogêneas, mas não alianças por subordinação. Dependendo daquilo a que se conecta, um rizoma se decompõe, se acopla com outras coisas e, assim, cria algo diferente.

movimentos rizomáticos, por meio de linhas éticas, estéticas e políticas, quando apresenta a língua portuguesa no Ensino Médio. Propor uma intervenção nesse ensino normativo também lança o nosso olhar a processos de criação numa linguagem que opera por repetição.

Linguagem e ensino

A instituição escola é um dos órgãos responsáveis por criar pensamentos, entre eles, o linguístico. No entanto, dentre todos os estudos sobre a linguagem, um dos direcionamentos que mais interessa ao Estado, na educação básica, é o estudo de uma gramática em situações reais de uso. Mas não interessa ao Estado, por exemplo, ensinar as condições de existência da linguagem: Como a linguagem é criada? A serviço de que/quem está a linguagem em uso?

No Ensino Médio, é comum ensinarmos aos alunos conhecimentos predeterminados por relações de poder. Porém, não é comum ensinar-lhes criticamente sua situação desfavorecida em sociedade, para agirem em favor de sua própria libertação. Pelo contrário: ensinamos a eles linguagem para se encaixarem nos modelos preexistentes da sociedade e, nesse processo, avaliamos sua capacidade de reconhecimento. Assim, palavras de ordem são reconhecidas, obedecidas, armazenadas e repetidas em enunciados permitidos pelo Estado.

No livro *Mil platôs* (1980), no platô 4 *Postulados da lingüística*, Deleuze e Guattari apontam a linguagem a serviço de um sistema de comandos, dados a partir de palavras de ordem. Nesse sentido, a subjetividade construída na instituição escola opera pelo reconhecimento normativo de um modo de pensar, de enunciar e de agir, e o não cumprimento dessa subjetividade implica reprovações.

A unidade elementar da linguagem — o *enunciado* — é a palavra de ordem. Mais do que o senso comum, faculdade que centralizaria as informações, é preciso definir uma faculdade abominável que consiste em emitir, receber e transmitir as *palavras de ordem*. [...] Isso pode ser percebido nos informes da polícia ou do governo, que pouco se preocupam com a verossimilhança ou com a veracidade, mas que definem muito bem o que deve ser *observado* e *guardado*. (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 12, grifos nossos)

Os enunciados produzidos nas aulas de língua portuguesa também transmitem palavras de ordem, isto é, aquilo que deve ser observado, guardado e usado durante as avaliações internas e externas à instituição. Não queremos demonizar esse processo, inclusive, sabemos que é preciso haver homogeneidade nos conteúdos para que avaliações em larga escala possam ser executadas, para que pesquisas científicas possam ser feitas.

Em *Três questões sobre Seis vezes dois* (Godard) (1976), no livro *Conversações*³, Deleuze (2017, p. 57-58) já mencionava que “a linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação”. Para ele, a linguagem expressa suas palavras de ordem quando, por exemplo, a professora ensina ortografia na escola, ou quando a televisão sinaliza como devemos sentir, “Agora vamos nos divertir..., e logo mais as notícias” (DELEUZE, 2017, p. 58). Nessa lógica, ou o sujeito participa dos enunciados reproduzidos pela realidade dominante, ou se ausenta dela.

A língua portuguesa no Ensino Médio não contempla o fora da linguagem, isto é, suas zonas de indiscernibilidade. Pelo contrário: ensinamos aos alunos *receber* linguagem. Embora a

³ “Este volume, que reúne entrevistas concedidas ao longo de vinte anos, além de cartas e ensaios sobre política, literatura e televisão, forma um belo guia introdutório ao pensamento de Deleuze.” (PELBART, Peter Pál, 2017, orelha do livro). Reunidas entre 1972-1990, as *Conversações* (1992) foram publicadas no Brasil pela Editora 34. O livro é organizado em cinco capítulos: 1) *De o Anti-Édipo a Mil Platôs*; 2) *Cinema*; 3) *Michel Foucault*; 4) *Filosofia*; 5) *Política*. Atualmente, está em sua 3ª edição (2013), com reimpressão em 2017.

(re)cognição seja uma habilidade necessária à educação básica, ao ensiná-la — e somente ela —, instruímos os nossos alunos a reconhecerem coisas numa realidade já construída e interpretada, a apontarem semelhanças nessa realidade, a repetirem enunciados em interações casmurras⁴. Ensinamos aos nossos alunos reconhecer e receber linguagem em uma realidade dominante, mas não os ensinamos a criar linguagem nessa ou contra essa realidade. Que modos de existência isso implica?

Linhas rizomáticas na Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe ao professor, durante o Ensino Médio, a oportunidade de aprofundar o aprendizado já construído nos anos anteriores, possibilitando uma participação mais plena das juventudes em diferentes práticas de linguagens. “Tais oportunidades também devem ser orientadas para a criação e o encontro com o inusitado, com vistas a ampliar os horizontes éticos e estéticos dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 486).

Sabendo que as novas tecnologias digitais apresentam textos e discursos organizados de maneira multimodal e multissemiótica, é urgente pensar um ensino que não se limite à aquisição de um código visual, embora seja importante aprendê-lo. No Ensino Médio, o professor precisa de intensidades outras, pois segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 499), as “habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental”.

A língua portuguesa, no Ensino Médio, é atravessada por linhas éticas, estéticas e políticas, marcadas linguisticamente na BNCC. No entanto, o documento não desenvolve a aplicação desses conceitos, nem sinaliza os agenciamentos aos quais pertencem. O texto introdutório propõe ao professor valer-se dessas ferramentas para “aprofundar a análise sobre as práticas de linguagem e seus funcionamentos [...] e alargar as referências éticas, estéticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos” (BRASIL, 2018, p. 498).

Nesse sentido, a BNCC não apresenta currículo, nem práticas pedagógicas, pois trata-se de um guia para a construção dos currículos de cada instituição. Para o Ensino Médio, o documento direciona as linhas do ensino a cinco campos de atuação social: 1) campo da vida pessoal; 2) campo da vida pública; 3) campo jornalístico-midiático; 4) campo artístico-literário; 5) campo das práticas de estudo e pesquisa.

De modo geral, os campos de atuação social apresentam várias interseções compromissadas com o protagonismo estudantil, valorizando a diversidade cultural, a análise linguística e a semiótica, os gêneros digitais e as tecnologias, a leitura crítica de textos. Esses campos operam como eixos organizadores das *Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio*⁵ e consideram tanto a cultura digital quanto os multiletramentos e os novos letramentos.

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem *letramentos* em diversas *linguagens*, como as *visuais*, as *sonoras*, as *verbais* e as *corporais*. Já os *novos letramentos* remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital

⁴ Segundo o dicionário Houaiss (2009), casmurro adjetiva um indivíduo fechado em si mesmo, ensimesmado. Em nosso caso, as interações casmurras referem-se a um ensino-aprendizagem tradicional, focado em repetir regras de funcionamento da linguagem em seus modelos seriados, sem considerar as operações ideológicas, bem como as relações de poder nelas implicadas. Quando amparados em interações casmurras, professores e estudantes reproduzem enunciados que legitimam o poder rígido do Estado, desse modo, embrutecendo a vida.

⁵ Cf. BRASIL, 2018, p. 490.

que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma *ética* diferente (BRASIL, 2018, p. 487, grifos nossos).

Embora a BNCC não assuma currículo ou estratégias de ensino, o documento legitima conexões com teorias contemporâneas de letramentos, desse modo, assumindo a linguagem como prática social. Assim sendo, a antiga concepção estruturalista da linguagem — como um sistema estático de regras e formas — abre espaço para um processo contínuo de transformação da realidade, a partir de novas interações.

Os letramentos são mote de pesquisas há algumas décadas, e suas variadas perspectivas enriquecem as contribuições para o ensino. As discussões desse assunto acompanham os estudos sobre a escrita, de modo geral, desde a segunda metade do século XX. Porém, com o rápido avanço das tecnologias, foi necessário pensar novos parâmetros para a formação básica. Desse modo, ao professor de língua portuguesa cabe também a tarefa de letrar estudantes para que eles possam relacionar semioses, usando as novas tecnologias. Nessa perspectiva, Street (2014, p. 13 *apud* PINHEIRO, 2018, p. 24) reconhece que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e as relações de poder a ele associadas”, ampliando assim esses estudos para o campo do Discurso.

Nesse campo extralinguístico, acreditamos na cartografia de fluxos de intensidade, como bússola a guiar o professor pelas multiplicidades. Desse modo, quando se movimenta, o professor se deixa afetar por um plano de linhas e de forças coletivas, que vêm de todos os lados e vão para todos os lados. Seu trabalho é identificar quais linhas favorecem a vida e a diferença, dando-lhes potência.

Considerações finais

A linguagem hoje é organizada de maneira multimodal e multissemiótica e, desse modo, assume uma perspectiva interacionista com outras linguagens e com outras áreas de conhecimento. Embora ainda seja comum análises linguísticas se concentrarem na linguagem verbal, documentos oficiais e pesquisas científicas legitimam novos caminhos para a o ensino de língua portuguesa quando discutem outras semioses além da verbal e quando ampliam seus paradigmas para o campo extralinguístico.

Apesar de ser um documento normativo, a BNCC também possui movimentos transversais para o ensino de língua portuguesa, no Ensino Médio, a partir de *linhas éticas, estéticas e políticas* aliadas às linguagens. Com esses movimentos, é possível fazer travessias entre as linguagens, mas para isso é necessária uma força transversal. De modo algum desmerecemos as teorias com base em uma estrutura, inclusive, entendemos a gramática como um dos objetos de estudo no Ensino Médio, mas esperamos do leitor sensibilidade a essa descentralização, pois não queremos apenas repetir, mas também *criar*.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2016.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 2. Trad. Aurélio Guerra Neto *et al.* Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

HOUAISS, Antônio (dir.). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PINHEIRO, Izabelle Girão. *Letramento Multimodal Crítico com fotografias em aulas de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

Sobre o autor

Wesley Magalhães Viana é graduado em Letras, pela Universidade Federal do Ceará, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual do Ceará, e Mestrando em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, investiga articulações entre o ensino de língua portuguesa e o uso de fotografias, a partir da filosofia de Gilles Deleuze. E-mail: wmvhlv@gmail.com.

O LIMITE DA DÚVIDA: DELEUZE E O HOMEM DO SUBTERRÂNEO

LA LIMITE DU DOUTE: DELEUZE ET L'HOMME DU SOUS-SOL

Caio Whitaker Tosato¹

Resumo: Pretendo apresentar um breve reflexão a partir de uma problemática anunciada por Gilles Deleuze no terceiro capítulo de *Diferença e repetição* (denominado *A imagem do pensamento*), a qual evoca o problema do homem do subsolo enquanto um personagem conceitual. Fiódor Dostoiévski, em sua novela *Memórias do subterrâneo*, apresenta, a partir do protagonista, uma reflexão a respeito dos fundamentos da ação humana. Dessa forma, ele critica as noções de lei da natureza e lei moral através de um método de dúvidas. Pode-se dizer que os questionamentos do homem do subsolo levam a dúvida ao limite, provocando o desabamento dos pressupostos da explicação da ação humana (seja uma lei natural, seja uma lei moral).

Palavras-chave: Deleuze; Dostoiévski; limite.

Résumé: Je prétends présenter un bref réflexion à partir de une problématique annoncé par Gilles Deleuze dans le troisième chapitre de *Différence et répétition* (appelé *L'image de la pensée*), laquelle évoque l'homme du sous-sol comme personnage conceptuel. Fiódor Dostoiévski, dans son roman *Les Carnets du sous-sol* présente, à partir du protagoniste, une réflexion sur les fondement de l'action humaine. De cette façon, il critique les notions de loi de la nature et de loi morale à travers d'une méthode de doute. On peut dire que les questionnement de l'homme du sous-sol portent le doute à la limite, provoquant l'effondrement des présupposés de l'explication de l'action humaine (soit une loi naturelle, soit une loi morale).

Mot clé: Deleuze; Dostoiévski; limite.

O homem do subsolo de Fiódor Dostoiévski, na leitura de Deleuze, é o momento em que o método da dúvida e o personagem conceitual que o acompanha – o idiota – é levado a um limite tal que o questionamento é levado para o absurdo. Tal procedimento deve ser pensado como instaurador de uma lógica rigorosa. Dostoiévski, através das reflexões do homem do subsolo, traz uma potencialidade esquizofrênica para o método da dúvida, questionando, com isso, tanto a lei natural quanto a lei moral. Tal personagem abriria os caminhos, dessa forma, para pensar uma lógica e uma ontologia paradoxal, através do procedimento de levar o fundamento em direção a seu próprio desabamento. O que se faz através de um questionamento radical que ultrapassa tanto o senso comum quanto o bom senso.

Em *Diferença e repetição* (1968) Deleuze apresenta uma aporia a partir de um problema, trata-se de uma suspensão do pensamento a partir da tentativa empreendida pela filosofia moderna de escapar dos pressupostos do pensamento. Levando em conta uma passagem de *O que é filosofia* (1995), onde o problema é retomado, pode-se pensar que o homem do subsolo radicaliza o método cartesiano da dúvida capaz de levar a lógica para o domínio do absurdo. O terceiro capítulo do livro de 1968 é o momento em que o autor elabora o problema dos pressupostos e da imagem do pensamento, o qual será retomado no livro de 1995. O filósofo defende que a filosofia moderna – cuja figura exemplar é Descartes – na tentativa de acabar com os pressupostos explícitos acaba recorrendo a pressupostos implícitos. Isso implica uma tentativa falha de começo filosófico, pois o verdadeiro começo se dá apenas quando os pressupostos se desabam. Durante a exposição do problema, o filósofo identifica no homem do

¹ UFSCar/CAPES.

subsolo de Dostoiévski um personagem conceitual capaz de realizar o verdadeiro começo. Recorrerei a uma passagem da novela *Memórias do subterrâneo* de Dostoiévski, para mostrar que o literato russo realmente apresenta uma reflexão a propósito dos fundamentos.

A aporia deleuziana coloca o pensamento entre os dois tipos de pressupostos (explícitos e implícitos) e desenrola-se como um embate entre dois personagens conceituais – extraídos de um texto de René Descartes². De um lado Epistemon, o pedante representante da escolástica, identificado como sábio público e dotado de saber excessivo da cultura de seu tempo; de outro lado, Eudoxo, o idiota representando Descartes, identificado como pensador privado e particular, dotado de boa vontade e pensamento natural. Segundo Deleuze, na segunda *Meditação*, o filósofo do século XVII não quer definir o homem como um animal racional (tal como o fazia Aristóteles), pois isso pressupõe as definições de “animal” e “racional” como já conhecidas. Tal seria a proposta de acabar com os pressupostos explícitos. Entretanto, na tentativa de acabar com tais pressupostos, os filósofos postulam como universalmente conhecido o que significa pensar (o pensamento como naturalmente reto). Ou seja, os pressupostos explícitos são substituídos por implícitos. Isso impede o verdadeiro começo, trazendo para o pensamento a matéria e o elemento necessários a instauração de uma imagem moral.

A imagem moral é responsável por determinar a condição *de direito* (*quid juris*) do pensamento verdadeiro. Estabelecer uma questão *de direito* significa sobretudo que *de fato* o pensamento não possui o verdadeiro. Isso implica a pressuposição do pensamento como naturalmente Bom (o bom senso enquanto medida dos seres) e como sendo o Mesmo (o senso comum como identidade do conceito). Nesse sentido pode-se dizer que a imagem moral depende da matéria da representação (o pensamento verdadeiro), cujo elemento é o acordo entre as faculdades (o exercício natural do pensamento). Para reencontrar o que o pensamento possui naturalmente *de direito* é necessário a aplicação de um método com a boa vontade do pensador. Assim, pode-se dissipar as forças estranhas que ameaçam subverter o pensamento. O *quid juris* instaurado pela imagem moral faz com que essas forças sejam reduzidas a meros fatos. Esse é o papel da figura do erro: retirar o *direito* dessas forças a inspirarem um verdadeiro problema transcendental. Isso porque elas trazem aquilo que difere infinitamente do modelo, uma diferença em estado selvagem.

Através da imagem do pensamento essas forças são aprisionadas. Deleuze vê na caverna de Platão aquilo que aprisiona essa diferença, através da instauração de um fundamento celeste (a Ideia) que julga os pretendentes. No tribunal platônico, a partir da instauração de um fundamento, realiza-se uma seleção na forma da distribuição de graus de participação (em relação a Ideia). Como ressalta David Lapoujade, em *Deleuze e os movimentos aberrantes*, o tribunal se organiza por uma tripartição: fundamento (o solo ou a Terra enquanto critério do julgamento); o princípio transcendental (*quid juris* enquanto distribuição do solo ou da Terra); e o princípio empírico (*quid facti* enquanto reivindicação de um território – aquilo que cabe por *direito* ao *fato*).

A operação do tribunal se dá por um Juízo, o qual se articula através de duas operações: distribuição e hierarquização sedentárias. A distribuição sedentária se dá através da *partilha* da identidade do Mesmo (o senso comum), enquanto a hierarquização sedentária se dá através da medida dos pretendentes (bom senso). O valor do juízo é a Justiça, a justa medida, onde imperam os limites da lei (seja a lei moral ou a lei da natureza). Esse limite, Lapoujade o chama de *relativo*. A lei (ou o *limite relativo*) determina aquilo que pode ser repetido *de direito* do ponto de vista moral ou natural, considerando possível, através da figura do erro, vencer os

² É importante notar que as referências a Descartes são feitas única e exclusivamente a partir do que é apresentado por Deleuze. Mas é interessante notar que há a diferença do tratamento que o filósofo contemporâneo dá para o filósofo do século XVII na transição de *Diferença e repetição* para *O que é filosofia?*, que não explorarei – ao menos não de forma explícita.

problemas que escapam da verdade (a loucura, a besteira, a maldade). Os empreendimentos da lei impedem o verdadeiro começo filosófico o qual seria, de acordo com Deleuze, uma diferença primeira que coincide com a repetição.

Para pensar o verdadeiro começo Deleuze apresenta um contraponto a partir de um personagem conceitual: o homem do subsolo o qual, dotado de má vontade, não se deixa representar nem por pressupostos objetivos nem subjetivos. Com tal personagem Deleuze coloca em jogo um pensamento sem imagem através de uma distribuição nômade. Ele aparece como um contraponto a Descartes no seguinte trecho:

Mesmo que tenhamos de nos fazer de idiota, façamo-lo à maneira russa: um homem do subsolo, que nem se reconhece nos pressupostos subjetivos de um pensamento natural nem nos pressupostos objetivos de uma cultura de seu tempo e que não dispõe de compasso para traçar um círculo (DELEUZE, 2018, p. 181).

A novela *Memórias do subterrâneo* de Dostoiévski não é citada, mas a referência é clara. A exposição dos argumentos do protagonista será útil para ressaltar algumas conexões. Em *O que é filosofia* o problema é retomado e esclarecido. Trata-se da capacidade do *homem do subsolo* levar a dúvida a um limite que a conduz até a loucura e ao absurdo, ultrapassando o bom senso e o senso comum. Contraria é a forma como Deleuze vê o método de Descartes, entendendo este como dependente do bom senso e do senso comum.

Considerando aquilo que era reduzido ao erro como um problema transcendental torna-se possível a instauração da legitimidade do absurdo na reflexão filosófica, o que permite Deleuze desenvolver uma lógica irracional e paradoxal. Eis o momento em que o fundamento desmorona nas retortas do irracional, arrastando-se para o sem-fundo. Esse é o momento no qual o “eu” é rompido e as faculdades são tomadas em seu uso transcendente, ou seja, levadas ao limite do que podem. O pensamento é levado até o impensável, a imaginação até o inimaginável, a percepção até o imperceptível, e assim por diante. Nota-se, portanto, um outro conceito de limite (daquilo que vai até o limite do que pode), denominado por Lapoujade *limite absoluto*.

A novela *Memórias do subterrâneo* de Dostoiévski, especialmente na primeira parte, trata das reflexões do chamado homem do subsolo ou do subterrâneo. Este personagem desenvolve um questionamento dos fundamentos da ação humana a partir de um contraponto entre duas figuras de homem. Trata-se da diferença entre o homem normal e o do subterrâneo, a qual se exprime em uma alegoria contada pelo personagem a respeito de um muro de pedra. Tal muro é a figura alegórica da lei. A grande questão é a diferença da atitude do homem natural em relação à do protagonista. Em relação ao primeiro o muro é tranquilizador, “do ponto de vista moral, encerra uma solução – algo definitivo” (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 22). Em relação ao segundo, por outro lado, é angustiante.

A diferença que se exprime na alegoria trata-se de duas atitudes contrapostas de cada uma dessas figuras quando tomadas por uma vontade de vingança. O chamado homem normal justifica seu espírito de vingança pela Justiça; esta serve fundamento de sua ação, fazendo com que tal homem fique em paz de espírito consigo mesmo, sem questionar suas próprias ações. Isso significa que ele tranquiliza-se na medida em que justifica seus atos de vingança. O homem do subterrâneo, ao contrário, não se contenta com tais justificativas, não aceita a Justiça enquanto fundamento da ação. Ele questiona as leis morais e até mesmo as leis naturais, pois ele não se contenta com as justificativas e, por isso, também não se contenta com as justificativas de sua ação. Por isso, mesmo as vezes tendo uma vontade de vingança maior do que a do homem normal, ele não consegue efetuar seu ato e, mesmo se conseguisse, não consideraria sua ação como justa.

O protagonista explica o problema: quando tomado pelo desejo de vingar-se o homem normal age impetuosamente, “atira-se diretamente ao objetivo, como um touro enfurecido, de chifres abaixados, e somente um muro pode detê-lo” (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 21). Apesar de seu ímpeto, quando encontra o muro ele se tranquiliza, sente a sensação de ter encontrado “a causa primeira [de sua ação], o fundamento: a justiça” (DOSTOIÉVSKI, Fiódor, 2000, p. 30). Reconhece, assim, a Justiça como fundamento moral de sua vingança e tudo se encerra. Esse homem, apesar de ser capaz de se vingar e se defender (um homem de ação), é dotado de uma inata estupidez, se contenta e se acalma quando se depara com o muro.

O homem do subsolo, por outro lado, mesmo quando é tomado do sentimento de vingança (e este pode ser até maior do que o do outro homem), não consegue ver aí uma justiça, não se conforma com o muro. Para ele o muro é uma fonte de angústia. O protagonista declara ser apenas um camundongo, mas dotado de uma consciência hipertrofiada e, por isso, questiona tudo, leva a dúvida ao limite do absurdo³. Pode-se dizer, com Deleuze, que ele é o singular, dotado de má vontade e de má natureza. Sendo assim, o muro, enquanto aquilo que não pode ser transposto e nem pode ser negado, pode ser pensado como um *limite relativo*. O muro evoca o bom senso e o senso comum, enquanto as faculdades do juízo que constituem “a justa medida, a ‘justiça’ como valor do juízo” (DELEUZE, 2018, p. 60). Em suma, o muro é a lei. Mas a dúvida do homem do subsolo, conduzida ao limite, se recusa a acreditar nas leis da natureza e da matemática. Mesmo não tendo forças para derrubar o muro, o protagonista não se contenta:

O impossível quer dizer um muro de pedra? Mas que muro de pedra? Bem, naturalmente as leis da natureza, as conclusões das ciências naturais, a matemática.[...] Meu Deus, que tenho eu com as leis da natureza e com a aritmética, se, por algum motivo, não me agradam essas leis e o dois e dois são quatro? Está claro que não romperei esse muro com a testa, se realmente não tiver forças para fazê-lo, mas não me conformarei com ele unicamente pelo fato de ter pela frente um muro de pedra e de terem sido insuficientes as minhas forças. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 24-25)

Frente a impossibilidade de se tranquilizar diante do muro, frente a impossibilidade de acreditar na Justiça como fundamento da moral, o homem do subsolo insiste no problema da causa primeira de sua ação, a ponto de desmanchar o fundamento da moral no absurdo:

Onde estão as minhas causas primeiras, em que me apoie? Onde estão os fundamentos? Onde irei buscá-los? Faço exercício mental e, por conseguinte, em mim, cada causa primeira arrasta imediatamente atrás de si outra, ainda anterior, e assim por diante, até o infinito. Tal é, de fato, a essência de toda consciência e do próprio ato de pensar. (DOSTOIÉVSKI, 2000, p. 29)

A essência do ato de pensar como uma regressão infinita evoca a lógica e a ontologia problemática que Deleuze desenvolve em *Diferença e repetição*. A condução do questionamento ao absurdo continua mesmo após essa passagem onde aparece a alegoria do muro de pedra (onde o problema dos fundamentos da ação humana é colocado). Uma outra problemática aparece, ainda na primeira parte da novela, a respeito da impossibilidade de determinar a vontade humana. Uma das imagens que Dostoiévski usa é a de um pedal de órgão, para dizer que a vontade não funciona a maneira de uma máquina, a qual responde ao pressionar

³ Segundo Deleuze, a insistência dostoiévskiana na dúvida é muito diferente do procedimento cartesiano; pois o questionamento não deseja mais o pensamento verdadeiro (através dos pressupostos implícitos), mas arrasta a dúvida ao limite, até o ponto que os fundamentos se desfazem.

do pedal com o efeito esperado. O argumento do literato é que não se pode determinar nem mesmo que o homem age tendo em vista tomar vantagem das situações, pois o argumento cairia por terra se algum homem alguma vez agisse desejando algo que não lhe traz vantagem. A impossibilidade de determinação é afirmada mesmo no caso de que se conseguisse determinar a vontade matematicamente, pois nesse caso o homem enlouqueceria.

O fundamento da ação e da vontade é constantemente conduzido ao seu avesso, fazendo da imprevisibilidade um operador lógico para pensar as condições de impossibilidade, conduzindo o pensamento até o impensável. Conduzindo a dúvida ao absurdo, como coloca Deleuze em *O que é filosofia*, Descartes, na Rússia, torna-se louco. Questionando os fundamentos, seja da lei moral ou natural, o método da dúvida é conduzido ao absurdo, trazendo algo do sem-fundo. No embate contra a determinação da lei, o desejo se depara com o indesejável e o pensamento é conduzido ao impensável. O muro treme, beirando a rachadura, na medida em que as faculdades são conduzidas até o limite do que podem.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Memórias do subsolo*. Tradução de Boris Schnaiderman. São Paulo: Editora 34, 2000.

LAPOUJADE, David. *Deleuze, os movimentos aberrantes*. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: N-1 edições, 2017.

Sobre o autor

Caio Whitaker Tosato. Graduado em Ciências Sociais com ênfase em Antropologia pela UFSCar, mestrando em Filosofia pela mesma instituição, bolsista CAPES.

E-mail: caio.whitaker.tosato@gmail.com.

A ARTE NO COTIDIANO DA INTERAÇÃO À DIMENSÃO ESTÉTICA TERRITORIAL

ART IN EVERYDAY INTERACTION TO TERRITORIAL AESTHETIC DIMENSION

Fábio Rodrigo de Moraes Xavier¹

Resumo: Neste estudo, nós apresentamos o entendimento com relação à arte no cotidiano da interação à dimensão estética territorial. Será colocado, por meio do entendimento da arte, como processo generalizado do cotidiano que se movimenta pela interação, e como isso promove o sentir em comum como processo estético que desencadeia o condicionamento mental na condição territorial. Dentro dessa perspectiva, pode-se chegar à ideia da Geo-Filosofia, bem como o condicionamento do sentido e sua configuração.

Palavras-chave: Arte; estética; território.

Abstract: The study, we present the understanding regarding art in the daily interaction with the territorial aesthetic dimension. The understanding of art, as a generalized everyday process that through interaction, it promotes feeling in common as aesthetic process that triggers mental conditioning in the territorial condition. Within this perspective, one can arrive at the idea of Geo-Philosophy, the conditioning of meaning.

Keywords: Art; aesthetic; territory.

Introdução

A arte no cotidiano da interação à dimensão estética territorial desenvolve-se na ligação entre pessoas, na articulação existencial dentro da realidade. Esse movimento conduz acontecimentos que proporcionam a lógica do sentido na construção significativa do sujeito.

O objetivo deste artigo é compreender a arte no cotidiano como arte generalizada que se encontra no estar-junto com outro como processo interacional, a estética que constitui condução significativa e produz território. Isso se desenvolve em acontecimentos do cotidiano que permeia o mundo do sujeito à condução do conhecimento e a Geo-Filosofia.

A indagação central da nossa investigação diz respeito de que modo essa arte conduz o acontecimento existencial do ser, como constitui a construção significativa na lógica do sentido do indivíduo. A percepção do acontecimento que proporciona envolvimento no cotidiano do sujeito na produtividade da realidade.

Para alcançar o nosso intuito, baseamo-nos em Maffesoli (1996) na reflexão da arte generalizada no estar-junto com o outro, também em Simmel (1983) na perspectiva de interação e Schutz (2012) na percepção da intersubjetividade. Isso proporciona entender o envolvimento do indivíduo como se constrói na ligação entre pessoas na condição situacional do cotidiano.

No que concerne a dimensão estética territorial nós temos Gilles Deleuze, com o entendimento da terra e a territorialidade do mundo do ser, como a lógica do sentido e acontecimentos. Isso permite entender a produtividade mental como ligação existencial entre pessoas, assim como a observação do movimento cotidiano na percepção do conhecimento.

A nossa justificativa é entender a movimentação do cotidiano como processo de interação situacional do sujeito ligado à arte, também a condução do conhecimento como aspecto de afetação,

¹ Universidade Federal do Pará, PA, Brasil.

algo que constitui como território. A ligação entre pessoas como na produtividade existencial do mundo, que envolve a lógica de configuração de sentido no cotidiano que nos cerca.

A arte no cotidiano da interação

Para o entendimento da arte como processo cotidiano da interação, nós observamos a expressividade das pessoas que adentram a produtividade situacional na condição social. Onde se caracteriza em forma de mentalidade e desenvolve a composição estética como processo mundano territorial a produtividade da realidade.

Tais são justamente os elementos, inseparáveis na realidade de cada ser e acontecer sociais: um interesse, um fim, um motivo e uma forma ou maneira de interação entre indivíduos, pelo qual ou em cuja figura aquele conteúdo alcança a realidade social. (SIMMEL, 1983, p. 61)

A interação contribui para articulação entre pessoas no cotidiano, na produtividade que envolve a condução do real. Isso se evidencia por conta de processos intersubjetivos (SCHUTZ, 2012), o mundo a qual o indivíduo participa, nisso nós observamos o conteúdo que alcança a realidade como mundo sociocultural.

Vamos partir de um exame de articulações e formas de organizações do mundo social que constituem a realidade social das pessoas que nele vivem. A pessoa nasce num mundo que existia antes de seu nascimento e que, logo de partida, não é um mundo simplesmente físico, mas também um mundo sócio-cultural. Esse último é um mundo pré-constituído e pré-organizado, cuja a estrutura especial é resultado de um processo histórico e diferente, portanto, em cada cultura ou sociedade. (SCHUTZ, 2012, p. 79).

As articulações de organizações desenvolvem-se pela interação, a pessoa conduz o contato com a realidade e disso nós entendemos a imanência do tempo, as estruturas organizacionais que interferem no modo como o indivíduo compõe o seu mundo e significado. Um movimento de apreensão na logística de organização do conhecimento no cotidiano “certos traços, contudo, são comuns a todos os mundos sociais porque enraízam-se na condição humana” (SCHUTZ, 2012, p. 79), ou seja, nós observamos as virtualidades e acontecimentos que a condição humana constitui.

O que é a imanência? uma vida... Ninguém melhor que Dickens narrou o que é uma vida, ao considerar o artigo indefinido como índice do transcendental. Um canalha, um mal sujeito, desprezado por todos, está para morrer e eis que aqueles que cuidam dele manifestam uma espécie de solicitude, de respeito, de amor, pelo menor sinal de vida do moribundo [...] Uma vida não contém nada mais do que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades. (DELEUZE, 1995, p 5-6)

As singularidades evidenciam a produtividade de diferentes pessoas e de acontecimentos que constroem virtualidades “Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos.”, relata (DELEUZE, 1974, p. 5). A condução da interação na lógica existencial constitui a realidade, nós observamos os acontecimentos como produto da movimentação e o conhecimento se desenvolve com a vida do cotidiano, a interação nos processos intersubjetivos do mundo organizado, a educação do indivíduo como condição humana que se articula no espaço e no tempo.

A psicologia do espírito é uma psicologia da idéia, dos elementos simples ou dos *mínima*, dos indivisíveis: ela ocupa, essencialmente, a segunda parte do sistema do entendimento, “as idéias de espaço e de tempo”. É o *atomismo*. Por outro lado, a psicologia da natureza humana é uma psicologia das tendências, ou, antes, até mesmo uma antropologia, uma ciência da prática e, sobretudo, da moral, da política e da história; finalmente, uma verdadeira crítica da psicologia, pois ela encontra a realidade do seu objeto dado em todas as determinações que não são dadas em uma idéia, em todas as qualidades que ultrapassam o espírito. (DELEUZE, 2001, p. 10)

Nessa perspectiva de psicologia é importante entender que a pessoa desenvolve interações e conduz a realidade e significado de mundo, o movimento o acontecimento que conduz ideias e organizações do espaço e tempo daquele que interage na realidade. Nós entendemos nessa psicologia prática como pragmática no cotidiano e, conseqüentemente, “é no sentido de que a relação necessária é o espírito como afetado, como determinado (em certas circunstâncias) a formar pela idéia de um objeto a idéia de um outro objeto.”, menciona (DELEUZE, 2001, p. 13).

Essa lógica do sentido da relação e da afetação é que nós observamos a interação da arte no cotidiano, como processo que permeia acontecimentos e fatores significativos. A organização da realidade que é conduzida pela lógica do sentido possui interesses do indivíduo, como interação e produtividade do mundo que circunda a pessoa, a qual expressa significado da realidade.

O interesse como interação entre indivíduos compõe de expressividade da arte que é produzida no cotidiano. Isso compõe o envolvimento que “É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum”, refere (MAFFESOLI, 1996, p. 28).

Esse sentir em comum pertence à lógica do sentido que evidencia a produtividade da realidade. Isso adentra o acontecimento que pulsa o movimento entre pessoas e seus *efeitos* na condução do cotidiano.

Todos os corpos são causas uns para os outros, uns com relação aos outros, mas de que? São causas de certas coisas de uma natureza completamente diferente. Estes *efeitos* não são corpos, mas, propriamente falando, “incorporais”. Não são qualidades e propriedades físicas, mas atributos lógicos ou dialéticos. Não são coisas ou estados de coisas, mas acontecimentos. Não se pode dizer que existam, mas, antes, que subsistem ou insistem, tendo este mínima de ser que convém ao que não é uma coisa, entidade não existente. (DELEUZE, 1974, p. 5)

Isso pertence ao movimento situacional entre pessoas e pode se “desvelar a partir das afecções é a ideia dessa subjetividade. A palavra ideia já não pode ter o mesmo sentido. A psicologia das afecções será a filosofia de um sujeito constituído.”, cita (DELEUZE, 2001, p. 13). Nós observamos essa arte generalizada, que é a estruturação da psicologia das afecções, como processo ligado à interação na condução do cotidiano e ela se caracteriza como aspecto signifiicante da realidade.

Pois o presente vivo e a extensão temporal que acompanha o ato, que exprime e mede a ação do agente, a paixão do paciente. Mas, na medida da unidade dos corpos entre si, na medida da unidade do princípio ativo e do princípio passivo, um presente cósmico envolve o universo inteiro: só os corpos existem no espaço e só o presente no tempo. (DELEUZE, 1974, p. 5)

O presente vivo representa os diversos tipos interacionais que desenvolve como fator intersubjetivo à condição do estar-junto com outro e constrói a arte generalizada no cotidiano. A estética permeia a pessoa dentro do tempo de existência e proporciona o espaço situacional entre os que participam do movimento interacional dentro da realidade cotidiana.

Nós observamos com isso o presente cósmico que Deleuze (1974) ressalta como rede de relacionamentos e unidade do mundo que constitui sistemas e singularidades entre pessoas. O cotidiano como a condução da realidade da arte dentro das interações e o movimento de um tempo e espaço presente. Um sistema que constitui o conhecimento como sentido e significado com relação ao contato entre indivíduos.

Um mundo envolve já um sistema infinito de singularidades selecionadas por convergência. Mas, neste mundo, constituem-se indivíduos que selecionam e envolvem um número finito de singularidades do sistema, que as combinam com aquelas que seu próprio corpo encarna, que as estendem sobre suas próprias linhas ordinárias e mesmo são capazes de reformá-las sobre as membranas que colocam em contacto o interior e o exterior. (DELEUZE, 1974, p. 113).

O sistema infinito são formas de interação que as pessoas articulam ao movimento significativo, o envolvimento do sujeito no processo contínuo de conhecimento à produção temporal espacial da arte no cotidiano da interação, “A essência e o destino do empirismo não estão ligados ao átomo, mas à Associação” (DELEUZE, 2001, p. 15). Essa associação salienta ligação à condição do sentido dentro da realidade, o envolvimento do ser e a produtividade do mundo presente.

A arte na interação do cotidiano é desenvolvida no acontecer na movimentação da realidade, como se observa a arte no estar-junto com outro, a produtividade de sentido que permeia as pessoas. Nisso observa-se a condução de espaço e tempo que tem conexão de sistemas de redes de construções e associações ao movimento entre indivíduos.

Assim, nós podemos examinar a percepção dessa arte no cotidiano da interação como processo de produção da dimensão estética territorial, já que essa produtividade se caracteriza na formação de movimentos entre pessoas e influências situacionais na condução cotidiana, isso serve de alicerce para observar a lógica do sentido, o território como fonte mental de construção da realidade. A corporeidade como aspecto situacional de expressividade na lógica do conhecimento à movimentação do indivíduo no cotidiano.

A dimensão estética territorial

A dimensão estética territorial constitui-se na interação à arte generalizada do cotidiano entre pessoas e na produtividade das relações, na composição social e de estruturação real do cotidiano. Isso atende pela “natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos nos convocam, ou que ela nos torna capazes de depurar em conceitos”, relatam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 47).

Nesse contexto, nós observarmos a arte generalizada de Maffesoli (1996) na atuação de como movimento interacional entre pessoas produz sensações na produtividade estética do sentir em comum. Isso atende para “Pensar não é nem um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz antes na relação entre o território e a terra”, argumentam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 111).

A terra encontra-se na disposição do sentido e condiciona pessoas no sentir em comum na relação de sensações, também na produtividade da interação entre sujeitos na Geo-Filosofia. Essa dimensão estética territorial promove movimentos contínuos “a sociedade não é uma substância concreta, mas um processo da associação, isto é, um processo contínuo e criador de

interações”, expõe (VANDENBERGUE, 2005, p. 77), a qual alcança a condução da realidade como ela se estrutura.

Como se nós estivéssemos em movimentação com a afetação e o conhecimento se revelam como processos situacionais da realidade, isso se realiza em “sistemas de signos e de símbolos com sua estrutura de significados particular, de formas institucionalizadas de organização social, de sistemas de *status* e prestígio, etc.”, apresenta (SCHUTZ, 2012, p. 80). Nessa perspectiva, nós observamos que a terra e o território “não cessam de um movimento de desterritorialização *in loco*, pelo qual ultrapassa todo território”, explicam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 111).

Esse território se notabiliza na lógica do sentido e é desenvolvido pelo sujeito na movimentação interacional no cotidiano, na construção do conhecimento, no contato com a terra que expressa significado situacional mental. Isso envolve o território à condução da realidade e ao cotidiano do indivíduo.

A inerência dos motivos psico-históricos e materiais caracteriza-se como intrínseca ao fenômeno da compressão considerado em sua totalidade. O desenvolvimento, psiquicamente real, de uma cadeia articulada e constituída de elementos consolidados em sua sequência temporal a nós se torna compreensível unicamente por força da relação objetiva e transvital de seus conteúdos. Sem constatar a existência da ascensão e decadência que nela se manifesta e sem saber que os conteúdos, objetivamente e como tais, estabelecem, entre si, uma referência recíproca, bem como saber ainda que, independente de sua realização no tempo, cada um deles fundamenta ou determina o outro, também não é possível compreendê-los como sequência psíquica temporalmente real. Por outro lado, como desenvolvimento ordenado, esta determinação ideal entre os mesmos se estabelece, é possível na medida em que um movimento psíquico contínuo os atravessa. (SIMMEL, 1983, p. 87).

Esse envolvimento com a realidade apresenta o processo psico-histórico, a condução de rede de sentido e a movimentação de significado como construção da realidade do indivíduo. Isso evidencia o desenvolvimento ordenado da estrutura situacional da pessoa que se estabelece nos primeiros anos de vida. A criança quando constrói a realidade entra em contato com diversos tipos de estruturas significativas e ela conduz à movimentação do sentido com relação ao mundo que a cerca.

A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente. Os mapas dos trajetos são essenciais à atividade psíquica. O que o pequeno Hans reivindica é sair do apartamento familiar para passar a noite na vizinha e regressar na manhã seguinte: o imóvel como meio. Ou então: sair do imóvel para ir ao restaurante encontrar a menininha rica, passando pelo entreposto de cavalos – a rua como meio. (DELEUZE, 1997, p. 73).

Isso compõe de produção de trajetos significativos na atividade psíquica daquele ser, a afetação, o estar-junto com o outro, a organização do sentido que produz a dimensão estética territorial “— Ser, de um pensamento — Natureza com movimentos diagramáticos infinitos. Pensar consiste em estender um plano de imanência que absorve a terra”, comentam (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 117). A Geo-Filosofia desenvolve-se na corporeidade e é produzida na movimentação entre sujeitos, nós entendemos, com isso, que a dimensão estética territorial é esquema de articulação ao mundo do ser.

Nesse sentido, nós temos a condição do pensamento como articulação situacional que permeia a realidade, também a imanência como condução do sentido no cotidiano do indivíduo. A pessoa absorve movimentação situacional e produz conhecimento na articulação de significado à linguagem.

“Entre estes acontecimentos-efeitos e a linguagem ou mesmo a possibilidade da linguagem, há uma relação essencial: e próprio aos acontecimentos o fato de serem expressos”, diz (DELEUZE, 1974, p. 13), ou seja, os acontecimentos como movimentação existencial à condução do ser.

Com isso, nós observamos que o sentido é o resultado da dimensão estética territorial, como processo de construção do cotidiano e envolvimento significativo. Nessa perspectiva, nós temos os costumes que “Constituem a herança social que é transmitida às crianças que nascem e crescem dentro do grupo”, refere (SCHUTZ, 2012, p. 80), e caracteriza redes significativas na interação. “Isso é assim porque o sistema de costumes estabelece um padrão em termos do qual o grupo interno ‘define a sua situação’. Mais que isso: originado de situações anteriores, definidas pelo grupo, o código de interpretação”, continua (SCHUTZ, 2012, p. 80), então:

O sentido está sempre pressuposto desde que o eu começa a fala; eu não poderia começar sem esta pressuposição. Por outras palavras: nunca digo o sentido daquilo que digo. Mas, em compensação, posso sempre tomar o sentido do que digo como objeto de uma outra proposição, da qual, por sua vez, não digo o sentido. Entro então em uma regressão infinita do pressuposto. Esta regressão dá testemunho, ao mesmo tempo, da maior impotência daquele que fala e da mais alta potência da linguagem: minha impotência em dizer o sentido do que digo, em dizer ao mesmo tempo alguma coisa e seu sentido, mas também o poder infinito da linguagem de falar sobre as palavras. (DELEUZE, 1974, p. 31).

A preposição do sentido ressalta situações históricas, a condição da linguagem como utilização ao mundo que cerca a pessoa. Além disso, o sistema de significado que envolve o sujeito e constitui a estética territorial na condução da realidade, em que a pessoa precisa se adequar para que possa conviver de forma “harmônica” na movimentação da realidade. Essa adequação à repetição que o sujeito precisa seguir é o que caracteriza a regressão, mas muito mais que isso “A cabeça é o órgão das trocas, mas o coração é o órgão amoroso da repetição”, esclarece (DELEUZE, 1988, p. 11-12), essa ideia nos faz entender a relação do território situacional do indivíduo e a expressividade de sua estética na condução do cotidiano.

Repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular que a alma. A festa não tem outro paradoxo aparente: repetir um “irrecomeçável”. Não acrescentar uma segunda e uma terceira vez à primeira, mas elevar a primeira vez à “enésima” potência. Sob esta relação da potência, a repetição se reverte, interiorizando-se. (DELEUZE, 1988, p. 11)

Desse modo, é possível observar a relação do único singular que é o indivíduo que adentra o mundo cotidiano na interação com outras pessoas, a internalização da repetição de diferentes construções estéticas territoriais. Isso envolve a condição do conhecimento individual como movimento intersubjetivo (SCHUTZ, 2012), o mundo que o sujeito constrói, mas, além disso, isso envolve impulsos e propósitos para a condução interacional.

Interação sempre surge com base em certos impulsos ou em função de certos propósitos. Os instintos eróticos, os interesses objetivos, os impulsos religiosos e propósitos de defesa ou ataque, de ganho ou jogo, de auxílio ou instrução, e incontáveis outros, fazem com que o homem viva com outros homens, aja por eles, com eles, contra eles, organizando desse modo, reciprocamente, as suas condições (SIMMEL, 1983, p. 165-166).

Condições que constituem esse desenvolvimento estético territorial com a produtividade significativa no cotidiano, como organização e movimentação do sentido na construção da realidade. A arte no cotidiano da interação como produtividade mental permeia diversos acontecimentos, como também proporciona um estar-junto com o outro como fonte estética. Isso promove a formatação da realidade como processo de envolvimento do ser em aspectos intersubjetivos, nós observamos com isso esse homem cercado de vivência com o outro na ligação de um mundo estruturado.

Assim, a arte generalizada compõe de condutibilidade do estar-junto com outro que desenvolve o mundo, as construções significantes que se movimentam pela interação do cotidiano. Esses acontecimentos colaboram para o conhecimento do sujeito que adentra as estruturas e a dimensão estética territorial, isso se entende como a condição do sentido que condiciona o envolvimento das sensações em movimentos situacionais das pessoas na realidade.

A isso nós entendemos a arte no cotidiano como processo de ligação entre pessoas que conduzem sentido de configuração real do sujeito, além disso, a produtividade de conhecimento situacional com relação ao mundo que o cerca. Essa perspectiva nos faz pensar no movimento dos acontecimentos como estruturas que vão condicionando sentido de mundo, a constituição do ser como fonte de produtividade situacional com relação ao outro.

Isso nada mais é que pensar os acontecimentos do cotidiano como processos que constituem a pessoa, o conhecimento que se desenvolve na expressividade íntima do indivíduo e se articula como fatores simbólicos na interação do cotidiano. O corpo que envolve o ser na produtividade de conduzir a vida dentro de um mundo articulado com redes de territórios mentais que nós conduzimos a uma realidade existente e presente.

Considerações finais

O artigo procura observar de que modo a arte no cotidiano da interação se desenvolve dentro da estética territorial, a maneira de como o sentido entre pessoas se constitui dentro do envolvimento situacional do cotidiano. Isso proporciona a observação na movimentação do sujeito dentro do processo interacional, o conhecimento como produtividade existencial no envolvimento significativo simbólico à ligação com o outro.

No primeiro momento, nós observamos a arte no cotidiano como a arte generalizada, o sentir-junto com outro que se desenvolve como processo interacional na produtividade da realidade. Isso demonstra processos intersubjetivos que articula organizações do mundo. Nisso nós percebemos a imanência os acontecimentos que circunda o sujeito dentro da virtualidade em configurações situacionais que se observa na psicologia prática.

A lógica do sentido constitui-se nesse movimento de organizações de tempo e espaço que vai produzindo o cotidiano da pessoa, como na relação de afetação que envolve o estar-junto e interações dentro da realidade do indivíduo. Isso envolve rede de significado e adentra a produtividade mental do conhecimento do sujeito e destaca sistemas de significado que permeiam o pensamento do sujeito na condução da realidade como esquema de construções territoriais mentais do ser.

No segundo momento, nós entendemos que a dimensão estética territorial possui a arte generalizada, o estar-junto com o outro em fatores interacionais do cotidiano. Nós observamos com isso, a terra como configuração situacional do sujeito que articula processos territoriais significativos da realidade, como a condução de esquemas de sentido que é produzida nos acontecimentos do cotidiano. Dessa forma, nós podemos observar a condição psico-histórica de estruturas do ser que circunda a realidade situacional e processa o movimento da Geo-Filosofia.

Assim, nós temos os acontecimentos e os efeitos da linguagem como processo de conhecimento significativo da pessoa dentro do movimento cotidiano, sendo esse processo de articulação com a condução de sentido como forma de construção real. A lógica do sentido é fonte de articulação e condução de ordem mental do ser, isso configura a produtividade de conhecimento dentro do cotidiano. O resultado da dimensão estética territorial se constitui no envolvimento da construção significativa.

A arte no cotidiano da interação e a dimensão estética territorial se desenvolvem na interação entre pessoas, o que configura a construção da realidade dentro de diferentes acontecimentos e movimento situacional do sujeito. Isso proporciona o condicionamento da estruturação do conhecimento como modo de articulação de redes de sentido ao envolvimento da pessoa dentro do mundo que a cerca e na sua existência habitual.

Referências

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

DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Tradução: Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, G. *Empirismo e subjetividade*: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G. L'Immanence: une vie... *Philosophie*, n. 47. Paris: Les Éditions de Minuit, 1º de setembro de 1995, p. 5-6. Cito na tradução de Tomaz Tadeu, *Revista Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 10-18, 2002.

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

DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997

MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

SCHUTZ, A. *Sobre a fenomenologia e relações sociais*. Tradução de Ângela Melin. Petrópolis: Vozes, 2012.

SIMMEL, G. *O problema da sociologia*. Tradução de Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983.

VANDENBERGUE, F. *As sociologias de Georg Simmel*. Belém: Ed. Universitária UFPA, 2005.

Sobre o autor

Fábio Rodrigo de Moraes Xavier. Atualmente no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCOM/UFPA) na linha de pesquisa Comunicação, Cultura e Socialidades na Amazônia. Fez parte do corpo discente da Universidade Federal do

Pará (UFPA) no curso de Bacharelado em Comunicação Social - Jornalismo (2014 - 2018). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto de pesquisa a Experiência social, cultura e comunicação na Amazônia. Etapa 1: intersubjetividade e pragmática comunicativa em mercados de Belém, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e também bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) no projeto de pesquisa A dimensão intersubjetiva dos fenômenos comunicativos. Elementos teóricos e metodológicos para pensar a Comunicação a parti da noção de intersubjetividade financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Nas Iniciações Científicas fez parte do Grupo de Pesquisa Fenomenologia da Cultura e da Comunicação. Foi também discente do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) no ano de (2013). Possui como temática a fenomenologia, hermenêutica e intersubjetividade à etnografia, etnometodologia na perspectiva cultural das socialidades.

E-mail: fabio.rodrigo.moraes.xavier@gmail.com.

DOSSIÊ – ENSAIOS

DA CARNE PARA FORA E DA CARNE PARA DENTRO

FROM FLESH OUTWARDS AND FROM FLESH INWARDS

Jacqueline Amadio de Abreu¹

Resumo: O presente ensaio visual apresenta a série de pinturas “Da carne para fora e da carne para dentro” que emergiu de um processo de pesquisa em arte sobre o devir-mulher. O objetivo desta pesquisa é a busca de novas figurações que possibilitem narrativas outras sobre o ser mulher como um ato de resistência contra as imagens engessadas produzidas pela narrativa masculina dominante, contribuindo com um novo repertório imagético que é criado a partir de uma ótica feminina e dos estudos feministas. O trabalho a seguir aborda discussões teóricas entre arte e feminismo e expõe as pinturas que foram produzidas nesse processo.

Palavras-chave: Devir-mulher; arte e feminismo.

Abstract: The current visual essay presents the series of paintings “Da carne para fora e da carne para dentro” (“From flesh inwards and from flesh outwards”) which emerged from an art research process about the concept of becoming-woman. The main goal of this research is the pursuit of new figurations that enable other narratives about being a woman as an act of resistance against the rigid imagery produced by the dominant masculine narrative, contributing with a new imagetic repertoire that is created from a feminist perspective and also from feminist studies. The following paper addresses theoretical discussions between art and feminism, exhibiting the paintings produced in this process.

Keywords: Becoming-woman; art and feminism.

Sobre o ensaio visual e a potência da arte

A arte atua como potência dos modos de viver, impulsiona a criação de vida articulando conceito, visualidade, sensibilidade e experiência e acolhe a pluralidade. Ao olhar para o mundo, para as formas de vida, para os acontecimentos históricos e para o cenário atual é possível ver ainda uma narrativa pesada, misógina, machista, excludente, que apaga, marginaliza e poda as formas de vida diferentes da elegida como norma. Dessa forma, tendo como foco a vida de mulheres e observando que existe uma configuração de silenciamento dos corpos femininos por meio dos códigos patriarcais, se faz necessário o debate feminista e a necessidade de subverter o discurso dominante e criar novas narrativas de existência para as mulheres. É aqui que a arte entra, a arte alinhada ao feminismo é capaz de gerar narrativas outras e abrir caminhos libertários e fissuras nas capturas subjetivas.

Cansadas da carga histórica de corpos e vidas de mulheres descritas e narradas pelo ponto de vista masculino, muitas artistas resistem e apresentam os modos de existir pela sua própria vivência e experiência. Inspirada e movida por esses trabalhos, também busco caminhar com elas. O devir-mulher de Deleuze e Guattari é central neste trabalho, esse conceito é aqui abordado por autoras mulheres como Inês Bueno Krahe e Sônia Regina da Luz Matos (2010) que entende esse devir-mulher como um meio de resistência, um modo de existir em constante vir a ser,

¹ Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

possibilitando formas de vidas libertárias, partindo de experiências e não de moldes prontos. É nesse lugar que meu trabalho se encontra, caminhando com outras mulheres e sendo devir.

O que intenciono com minhas pinturas é produzir imagens que apontem novas figurações para um devir-mulher. Se trata de uma pesquisa feminista e em poéticas que busca discutir e resistir às figuras engessadas pelo discurso masculino e retomar na história o poder feminino que sempre existiu, voltando o olhar a essa figuração de poder, onde exploro na poética novas figurações e experimentações por meio da pintura para encontrar possíveis visualidades para um devir-mulher.



Figura 1: Autor(a). *Risco*. 2019. Pintura a guache sobre papel. 30x20cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

O título *Da carne para fora e da carne para dentro* compõe-se das experimentações que produzi nas pinturas. Esse título faz referência ao que há do corpo para fora: os acontecimentos da sociedade, os contextos em que somos inseridas, as histórias narradas acerca das mulheres, a relação com o outro. E ao que há do corpo para dentro: os processos de subjetivação, as significações a partir das experiências, os ciclos internos e processuais. E a carne se refere a esse corpo carnal e biológico que habitamos, corpo que sente e sangra. Meu trabalho em pintura traz muitos elementos simbólicos e a cor vermelha para simbolizar o sangue é muito presente, sendo esse sangue o menstrual, sangue cíclico e com poder criativo das mulheres.

O processo de criação que trilhei também busca retomar referências ancestrais e a figura da bruxa está muito presente, pois elas remetem às ancestrais e às práticas coletivas de partilhar saberes, às alegrias e gestos espontâneos, os desejos da carne e da alma, às danças em roda. Mas remetem também às mulheres contemporâneas, que vieram depois da caça às bruxas, que se voltam a essa antiguidade para poder retomar aquelas significações e criar hoje um modo de vida mais libertário, além de recuperarem histórias e nomes de mulheres que tentaram apagar da história. É um movimento de retornar ao passado e atualizar no presente, pois não permitimos ser silenciadas.

Esse voltar ao passado é uma movimentação para nos reapropriarmos da nossa história. Voltamos ao passado, nos reapropriamos e retornamos ao presente, muito mais fortes. Construção, desconstrução, reconstrução. Um ciclo.

O cíclico, por sua vez, é palavra central, mas não a entrego no título: *da carne para fora e da carne para dentro* já diz de um dobrar-se a si mesma, na reflexão entre fora e dentro. Diz além desse retorno a si, um retorno ao passado no presente, um retorno para buscar reapropriação e ressignificação para o agora.

A dobra exprime tanto um território subjetivo quanto o processo de produção desse território, ou seja, ela exprime o próprio caráter coextensivo do dentro e do fora. A dobra constitui assim tanto a subjetividade, enquanto território existencial, quanto à subjetivação, entendida aqui como o processo pelo qual se produzem determinados territórios existenciais em uma formação histórica específica. (SILVA, 2004, p. 2)

O simbolismo também marca presença nos trabalhos em diálogo com o cíclico. No caminho das retomadas de ressignificação encontramos uma ligação estreita entre a mulher, a lua e a terra pelas fases uterinas, fases lunares e estações do ano. Essa é uma referência à relação periódica do corpo e da natureza que vem desde tempos ancestrais. Outra referência é a simbologia das árvores, também muito presente nas pinturas, que é símbolo do ciclo vida-morte-renascimento também muito significativo em sociedades pré-patriarcais e matrilineares.



Figura 2: Autor(a). *Ritual*. 2019. Pintura a guache sobre papel. 30x20cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Lara Owen (1994) pesquisa símbolos e arquétipos relacionados à nossa menstruação e nos afirma que o conhecimento desses símbolos está em nós e foram passados de geração em geração. A autora destaca os arquétipos da lua, do sangue e da terra, esses três símbolos eram diretamente relacionados às mulheres, em um período pré-patriarcal, e essa conexão era muito valorizada e possuía uma narrativa muito especial, porém, após o patriarcado, houve uma deturpação desses símbolos.

Na visão patriarcal a lua é vista como símbolo da instabilidade como algo ruim, como insanidade. O sangue é relacionado ao ferimento, a dor e a violência, e especificamente o sangue menstrual é visto como impuro, carregado de tabus e até como doença. Por sua vez, a terra é notada como um recurso a ser explorado, além de ser um elemento sujo. Essa visão repulsiva dos símbolos que anteriormente eram ligados aos corpos das mulheres, acabou por gerar um distanciamento desse corpo. Em suma, a narrativa misógina patriarcal gerou um afastamento da mulher com o próprio corpo, deturpou narrativas ancestrais e produziu estilos de vida silenciados para as mulheres.

Segundo Owen (1994), ter consciência dessa distorção possibilita retirar essas camadas de interpretações que nos condicionam ao distanciamento de nossa carne. Levando isso em consideração, busquei abordar essas simbologias em suas significações ancestrais e em íntima relação com o corpo, retomando as acepções originais e ressignificando de forma afirmativa em novas composições. Dessa forma, a seguir apresento brevemente algumas dessas simbologias em seu sentido primordial.

A lua está associada a emoções fortes, houve o tempo em que a lua era inspiração e sensibilidade poética, ela ilumina aspectos da vida interior, a imaginação e os domínios do inconsciente. Sua iluminação é variável com suas fases, assim como as mulheres são cíclicas, desse modo, cada fase possui um significado e uma vivência diferente, sendo uma experiência muito especial a ligação das fases uterinas das mulheres com as fases da lua. Essa relação entre as mulheres e a lua aparece em várias épocas e em vários lugares, além disso, muitas deusas eram retratadas com esse símbolo, e segundo Owen (1994), em alguns lugares as mulheres rezavam para a Lua e não para um deus.

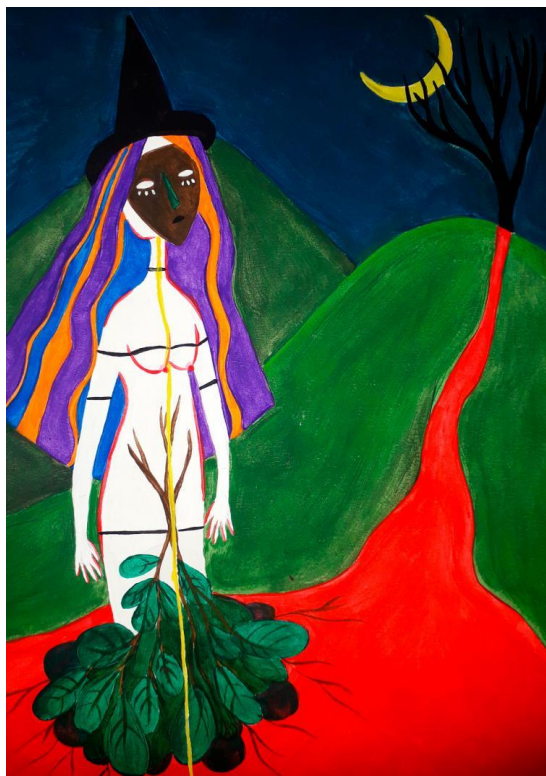


Figura 3: Autor(a). *Corpo Ritual*. 2019. Pintura a guache sobre papel. 30x20cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Assim como a lua, o sangue é outro símbolo antigo e central. Segundo Owen (1994), o sangue é símbolo primário da força da vida, ele gera impacto, além de estar em constante movimento fluindo dentro de nós. O vermelho tem seu próprio simbolismo ligado a ideia do sangue e temos especificamente o sangue menstrual e cíclico, que liga as fases do útero às fases da lua, que é possibilidade de renovação e transformação a cada mês, algo muito especial que já foi (e ainda é) ritualizado por mulheres.



Figura 4: Autor(a). *Corpo que flui*. 2019. Pintura a guache e colagem sobre papel paraná. 40x60cm.
Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Quanto a terra, por muito tempo ela foi considerada sagrada e feminina, a Mãe Terra é reconhecida como fonte de nutrição, abrigo e vestuário em muitas culturas. Antigamente havia uma relação muito forte entre as mulheres e a terra e a mulher regava os campos com seu sangue. Hoje em dia há o movimento Plante sua Lua, que é justamente o ato de devolver o sangue a terra. “Como mulheres, pertencemos a terra, de uma forma intensa: ela e nós somos a fonte de alimento e da vida” (OWEN, 1994, p. 54).



Figura 5: Autor(a). *Embaixo Dentro*. 2019. Pintura a guache sobre papel. 30x20cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Assim sendo, podemos afirmar que imagens e símbolos contam histórias, produzem subjetividade, tecem narrativas e pensamentos que são passados adiante. Sabendo que na história da arte temos uma tradição iconográfica masculina dominante, se faz necessário recuperar repertórios matricêtricos e símbolos pré-patriarcais, além de retomar significações simbólicas que o patriarcado e a misoginia distorceram. Essa dobra, esse movimento de recuperar o passado e ressignificar no presente, é potência que a arte pode alcançar, possibilitando um deslocamento de uma narrativa dominante para narrativas alternativas e libertárias.



Figura 6: Autor(a). *La Huesera*. 2019. Pintura a guache sobre papel paraná. 80x100cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

A arte é um espaço muito potente para as mulheres, é um instrumento de criar narrativas, de usar nossa própria experiência como motor de criação, é uma forma de se encontrar, de se conhecer, de questionar, de resistir e fazer resistência, de caminhar com outras mulheres.

A experiência que ela (a arte) promove é capaz de intervir no processo de subjetivação daqueles que dela se aproximam, precisamente no ponto em que o desejo tende a tornar-se cativo e a despotencializar-se. Quando isso acontece, reanima-se o exercício do pensamento e ativam-se outras formas de percepção, mas também e, sobretudo, de invenção e de expressão. Delineiam-se novas políticas do desejo e sua relação com o mundo – ou seja, novos diagramas do inconsciente das forças que desenham mapas cuja tendência é mutilar a vida em seu próprio âmago – o qual consiste, como vimos, em sua insistência em reciclar-se na recriação permanente do mundo. (ROLNIK, 2011, p. 27)



Figura 7: Autor(a). *Energia Vital*. 2019. Pintura a guache e desenho sobre papel paraná. 80x50cm.

Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Como  possível perceber, os corpos que aparecem em minhas pinturas não mostram seus rostos: ou possuem linhas, ou elementos que o compoem, ou se hibridizam, até mesmo usam máscaras, e, por vezes, não possuem rosto nenhum, mas ostenta um vazio. Este vazio possibilita uma fuga identitária. Não é um vazio oco, mas um vazio possível de preenchimento e transbordamento, um vazio de fissura aberto  experiência. Um espaço-possível, um vir a ser que brota do estado devir-mulher: se construir a partir de sua própria experiência.



Figura 8: Autor(a). *Surya*. 2019. Pintura a guache e colagem sobre papel paraná. 40x60cm.

Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Ao longo do percurso da pesquisa poética, o corpo até mesmo deixa de aparecer como forma. Na verdade, o corpo se faz presente por fragmentos, pistas e vestígios. Um corpo-experiência por meio de fragmentos e símbolos na composição, buscando fazer parte de um processo artístico que:

Elabora um repertório imagético em ressonância com as lutas feministas contra a cultura patriarcal, simultaneamente, recuperando e desestabilizando as representações estabelecidas do feminino. (LAURENTIIS, 2013, p. 34).

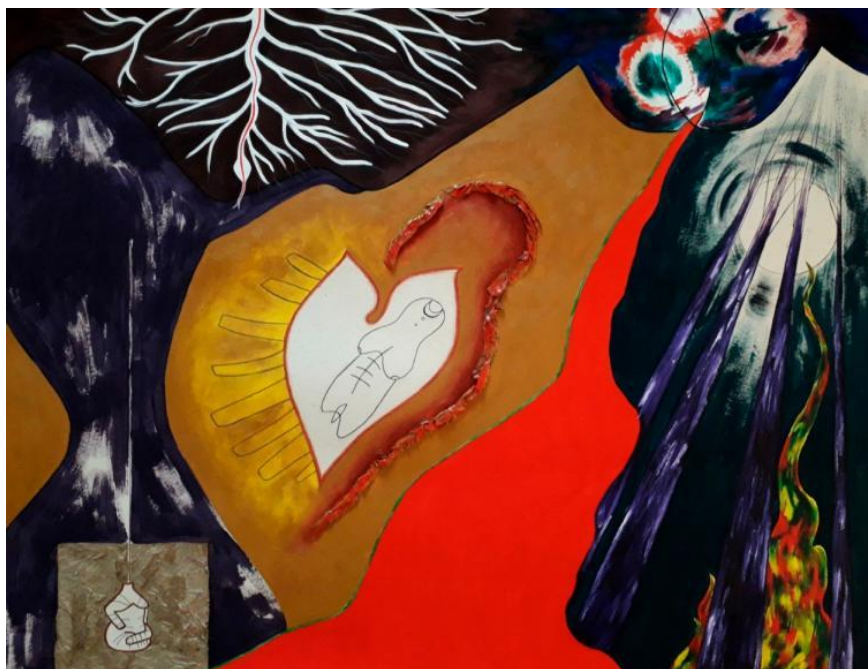


Figura 9: Autor(a). *Transformação de um sistema que volta ao seu estado inicial*. 2019. Pintura a guache e a óleo, desenho e colagem sobre papel paraná. 80x100cm. Fonte: Arquivo do(a) autor(a).

Ciclo, pelo dicionário, significa transformação de um sistema que volta a seu estado inicial; série de fenômenos que se sucedem numa ordem determinada: o ciclo das estações; período após o qual os mesmos fenômenos astronômicos se reproduzem na mesma ordem: ciclo solar². O ciclo nesse trabalho ganha muitas significações além dessas. O cíclico está presente no ato de voltar-se a si mesma como ato político, por meio do autoconhecimento, autocuidado, criando relações com o próprio corpo e não barreiras. Está presente no processo de voltar o olhar e reflexão ao passado para reinaugurar no presente. E nas pinturas esse processo acontece buscando diálogo com outras mulheres que discutem significações pré-patriarcais sobre os modos de vidas femininos. Assim, abordo símbolos que remetem à natureza cíclica das mulheres, penso composições que expressem a relação entre corpo e vida de um devir-mulher, busco repensar minha própria história e das que vieram antes de mim, pintando novas figurações que apresentem minha e nossa experiência de viver mulher.

A arte como potencialidade de vida é uma afirmação, é um território para criar e coexistir todas as formas de vida, de forma ética e múltipla. Os estudos pela arte contemporânea possibilitam abordar essa multiplicidade e diversidade que buscamos para poder viver mais livre. Os estudos feministas andam de mãos dadas com esse compromisso ético. E é dessa forma sutil, que, por meio da arte, busquei propor novas figurações possíveis ao corpo e subjetividade feminina dançando por horizontes mais livres, afirmativos e singulares.

Reverberações

Pensando sempre no contexto histórico desde a antiguidade e as reverberações desses contextos nos processos de subjetivação das mulheres, é possível perceber que ainda há reflexos de uma subjetividade reprimida e engessada que veio com a opressão por parte do patriarcado e que esses atos misóginos se perpetuam pela repetição, inclusive pela reprodução por meio de imagens.

Sabendo que essa repetição se dá também na história da arte pela enorme produção de corpos femininos retratados por homens, gerando imagens sobre as mulheres sob uma ótica masculina homogeneizante, dominante e por vezes silenciadora, é ato político a apropriação desse espaço na arte pelas mulheres. Sendo assim, as mulheres ocupam esses lugares de arte e se apropriam do direito de se autoapresentar, produzindo obras que partem de suas experiências como mulher e de sua ótica feminina.

Nessa relação, além de ocupar esse espaço enquanto mulher e artista, também entro no movimento de reapropriação. Volto-me para o período pré-patriarcal e para sociedades matricêntricas, ou até mesmo períodos já ocupados pela opressão masculina, mas baseando-me nas resistências, com a finalidade de encontrar práticas e saberes femininos que visam à aproximação da mulher com seu próprio corpo por meio do autoconhecimento, pelo cuidado de si, pela experiência dos ciclos e pela partilha com o outro. Da mesma forma, busco imagens, figuras e símbolos ancestrais para que sejam possibilidades de ativação de memórias e sensações. Para alcançar essas buscas me lanço nos feminismos, nos movimentos de espiritualidade feminina e nas produções de outras artistas.

O devir-mulher foi apresentado nessa pesquisa já no processo de busca e no que reverbera desses encontros: o que fica nas pinturas produzidas no intuito de entrar em contato com o outro e provocar abertura, reflexão e afeto. Assim, a discussão tecida e as pinturas produzidas tiveram o intuito de apresentar possibilidades de habitar o corpo e viver mulher. Pois pela prática de reapropriação e trabalho conjunto, somos capazes de possibilitar processos de subjetivação mais amplos: “por mais que ela [uma árvore] tenha sofrido

² Dicio: dicionário online de português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ciclo/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

mutações profundas, sua raiz radiante ainda está viva, ainda está produzindo e sempre estará à procura de vida significativa a céu aberto” (ÉSTES, 2007 p. 28).

Referências

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *A ciranda das mulheres sábias*. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

KRAHEL, Inês Bueno; MATOS, Sônia Regina da Luz. Devir-mulher como diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, RS, 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/eventos/cinfe/artigos/artigos>. Acesso em: 31 out. 2019.

LAURENTIIS, Gabriela de. Fazer e desfazer formas: as imagens do feminino na arte de Louise Bourgeois. In: RAGO, Margareth; MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo (Org.). *Paisagens e tramas: o gênero entre a história e a arte*. São Paulo: Intermeios, 2013. p. 24-36.

OWEN, Lara. *Seu sangue é ouro*. Tradução de Magda Lopes. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

ROLNIK, Suely. *Arquivo para uma obra acontecimento*. São Paulo: SESC SP, 2011.

SILVA, Rosane Neves da. A dobra deleuziana: o mundo como potência de invenção. In: FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda (Org.). *Corpo, Arte e Clínica*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

Sobre a autora

Jacqueline Amadio de Abreu. Graduada com láurea acadêmica no curso de Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Departamento de Teoria e Prática da Educação. Membro do DOBRA - grupo de pesquisa em arte, subjetividade, educação e diferença. É artista e pesquisadora com ênfase nos estudos feministas.

E-mail: jacqueline-amadio@hotmail.com.

POR UMA APRENDIZAGEM PELO ENCONTRO. EXPERIÊNCIAS APRENDENTES NA FORMAÇÃO DOCENTE ON-LINE

FOR LEARNING BY MEETING. LEARNING EXPERIENCES IN ONLINE TEACHER EDUCATION

Jaqueline Magalhães Brum¹
Nilcéa Elias Rodrigues Moreira²

Resumo: Este ensaio trata dos efeitos que emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professora(e)s na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens. A aposta é de que, nos ambientes de formação docente on-line, a aprendizagem se dá pelo encontro, pelo afeto, e não apenas pela prescrição, pelo engessamento e pelo template. Busca problematizar as experiências aprendentes, criativas e inventivas que ocorrem em ambientes de formação a distância de professores promovidas em unidades de ensino da rede municipal de Vitória/ES, utilizando a plataforma *Moodle*, (denominada *VixEduca*). Utiliza alguns conceitos criados e/ou deslocados por Deleuze e Deleuze e Guattari, os quais ajudaram a pensar a formação docente a distância como espaço de criação e de aprendizagens agenciadas pelo afeto. Visa articular a perspectiva das redes de conversações ampliadas para as redes de conectividades virtuais como produtoras de encontros, conversas, afetos/afecções de alegria e conhecimento. Conclui que a força da formação docente a distância pode ser espaço potente de criação, encontros e aprendizagens inventivas.

Abstract: This essay deals with the effects that emerge from the encounters experienced in the training courses of teachers in the distance modality, in the dimension of the relationship between affects/affections and learning. The bet is that, in online teacher education environments, learning takes place through encounter, through affection, and not only through prescription, plaster and template. It seeks to problematize the learning, creative and inventive experiences that take place in distance training environments for teachers promoted in teaching units in the municipal network of Vitória / ES, using the Moodle platform (called VixEduca). It uses some concepts created and / or displaced by Deleuze and Deleuze and Guattari, who helped to think of teacher education at a distance as a space for creation and learning that are facilitated by affection. It aims to articulate the perspective of networks of extended conversations to networks of virtual connectivity as producers of meetings, conversations, affects /affections of joy and knowledge. It concludes that the strength of distance teacher education can be a powerful space for creation, meetings and inventive learning.

1. Introdução

Nesta escrita, reconhecemos que a EAD, como corpo educativo, é, também, um território de demarcações e de intensos processos de subjetivações se pensarmos apenas nas macropolíticas instituídas. Mas, em composição com a perspectiva Deleuziana e Espinosiana sabemos que outros possíveis se apresentam. Portanto, esta escrita trata dos efeitos que emergem dos encontros experienciados nos percursos formativos de professora(a)s, na modalidade a distância, na dimensão da relação entre afetos/afecções e aprendizagens.

¹ Universidade Federal do Espírito Santo.

² Universidade Federal do Espírito Santo. Secretaria de Educação de Vitória.

Reconhecemos que os recursos tecnológicos permitem a produção de realidades virtuais que possibilitam o encontro, ainda que, geograficamente, os corpos estejam distantes. Estes encontros também enunciam os afetos da formação docente como linhas de forças que se conectam por meio da produção coletiva.

A aposta é de que, nos ambientes de formação docente on-line, a aprendizagem se dá pelo encontro, pelo afeto, e não apenas pela prescrição, pelo engessamento e pelo template. É pelo afeto que as intensidades de forças se movem e se constituem. Compreendemos que o automatismo, o cumprimento de tarefas, o modelo a ser seguido coexistem com uma discursividade e com uma inventividade que apontam para outros possíveis à formação docente em serviço nessa produção coletiva que reverberam em aprendizagens. Portanto, esse texto problematiza as experiências aprendentes, criativas e inventivas que ocorrem em ambientes de formação a distância de professores promovidas em unidades de ensino da rede municipal de Vitória/ES, utilizando a plataforma *Moodle*, (denominada *VixEduca*).

2. Pensando alto...

2.1. Compondo afecções de afeto

Vamos nos apropriar de alguns conceitos criados e/ou deslocados por Deleuze e Deleuze e Guattari, os quais ajudaram a pensar a formação docente a distância como espaço de criação e aprendizagens agenciadas pelo afeto. Assim iniciamos nossa discussão teórica indagando: O que é um corpo? O que pode um corpo?

Ainda não sabemos do que o corpo é capaz, das misturas e da potência de agir que um corpo pode provocar em outro. No entanto, sabemos que o que é vital em nós segundo Deleuze e Guattari (1997) são os “perceptos” e os “afectos”, sendo os perceptos as sensações e os afectos os devires, forças que transbordam e que passam pelos perceptos positivamente ou negativamente. Assim coexistem em nós três espécies de ideias: afecções, noções e essências.

As ideias-afecções são capazes de promover bons encontros (paixões alegres – que aumentam a potência de agir) e maus encontros (paixões tristes – que diminuem ou inibem a potência de agir). Mas ainda estamos na condição do encontro e de como esse encontro pode nos afetar, mas não conhecemos seus efeitos ou causas. Portanto, são consideradas ideias inadequadas porque ainda nos encontramos nas paixões e separados da potência de agir. Para Deleuze (1978, p. 52)

“Ora, um corpo deve ser definido pelo conjunto das relações que o compõem, ou, o que vem a ser exatamente o mesmo, pelo seu poder de ser afetado. Enquanto vocês não souberem qual é o poder de ser afetado de um corpo, enquanto o apreendem ao acaso dos encontros, vocês não terão uma vida sábia, vocês não terão a sabedoria”.

A partir do momento que somos capazes de compreender as causas, entramos na ideia-noção. A partir desse momento passamos a perceber a conveniência ou a inconveniência das relações estabelecidas entre corpos e nesse estudo corpos educacionais. As paixões tristes não compõem com o nosso corpo, mas as paixões alegres compõem uma relação comum entre os corpos. Os afetos de alegria nos movem na criação de noções comuns ao corpo que afeta e ao corpo que é afetado. A partir da ideia-noção atingimos nossa potência de agir e passamos a ter ideias adequadas. Portanto, “[...] É necessário fazer os encontros que nos convém” (DELEUZE, 1978, p. 63).

Já a ideia-essência seria o maior conhecimento que um corpo pode atingir e é composto por intensidades, ou seja, somos afetados pelo afeto e promovemos o afeto nos outros corpos com o qual nos relacionamos. Nessa condição, todo afeto é biopolítico, movendo forças ativas

para que a potência se firme em graus de alegria os mais elevados possíveis, promovendo encontros a favor da alegria, compondo o mundo como em uma sinfonia... Essa conveniência pressupõe encontros de corpos humanos e não humanos produzindo noções comuns por meio dos afetos/afecções causados nos bons encontros.

Trazemos essas três noções para que possamos entender como a aproximação da Secretaria Municipal de Educação (SEME) e as unidades de ensino participantes desse projeto se deu de maneira afirmativa, como uma força ativa. Para Rolnik (2018) existem dois tipos de forças micropolíticas: reativas e ativas. As forças reativas em nada modificam o “*status quo*” uma vez que permanecem em repouso, ao passo que as forças ativas movimentam os corpos fazendo-os vibrar e sofrerem variações de intensidades.

É nesse contexto que a Plataforma Moodle se articula como potente espaço virtual na formação docente, conectando-se à política de usos de plataformas livres desenvolvida pela Secretaria de Educação de Vitória-ES. É esse e outros espaços online que compuseram a nossa pesquisa, na qual, por meio de rede de conversações (on-line), buscamos perscrutar o que emerge em afetos/afecções que ampliam a força de agir na formação docente.

Estes encontros com corpos orgânicos e não orgânicos, com os materiais, com as ideias e conhecimentos, nos movem a pensar a importância da sensibilidade dos corpos, pois, contradizendo a noção clássica de separação mente e corpo, Deleuze (2018) aposta na aprendizagem que se dá na relação, na tensão entre o pensamento e o corpo: entre o corpo do aprendiz e o corpo daquilo que está para ser aprendido. Nesse sentido essa escrita, reconhece que a EAD, como corpo educativo, é, também, um território de demarcações e de intensos processos de subjetivações. Em composição com a perspectiva Deleuziana e Espinosiana busca evidenciar a potência dos encontros experienciados na formação docente promovidas em unidades de ensino da rede municipal de Vitória/ES, utilizando a plataforma Moodle, (denominada VixEduca).

Deslocamentos na formação

Buscando os possíveis em meio à prescrição e controle, a proposta do projeto VixEduca foi utilizar-se desse intermeio (plataforma virtual) que como nos diz Kastrup (apud Dias, 2011, p. 30), “[...] comparece perturbando, e não transmitindo informações. Perturbar-se significa afetar, colocar problemas”. É no acoplamento, no agenciamento maquínico do instrumento com o artista que conseguimos propor um deslocamento na formação, produzindo diferentes produtos e experiências.

Nesse sentido, Dias (2012, p. 23), tratando a formação inventiva como “possibilidade de deslocamento”, assume a formação docente como espaço de aprendizagens para além da aquisição de habilidades e competências. Aposta em uma formação docente que engendre as aprendizagens, à procura de “[...] ressonâncias na composição entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte” (p. 26).

Além disso, a autora alerta para a impossibilidade de tratar da formação docente sem que esta esteja atrelada aos problemas da aprendizagem, da cognição e da construção do conhecimento. A partir disso, propõe deslocamentos que forjem modos outros de conceber a docência em seus percursos formativos, “[...] buscando encontrar o que faz diferença, seus abalos, suas surpresas, suas rupturas, tensionando o pensamento hegemônico que padroniza a formação docente” (DIAS, 2011, p. 25).

Ao problematizar o conceito de cognição e seu amplo campo de abordagens teóricas, Dias (2012, p. 26) questiona o cognitivismo computacional (teoria da informação), que pressupõe a cognição como processamento de informação, no qual “[...] o sistema cognitivo recebe *inputs*, realiza seu procedimento por regras lógicas e os transforma em *outputs*”. Ainda segundo a autora, essa perspectiva, no âmbito educacional, enuncia a noção de competência, transferindo

a formação docente para outra noção, a de empreendedorismo educacional, em conexão com as forças capitalísticas. Em consonância com sua visão, consideramos que:

o problema de conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um ethos. Pensando desta maneira, identificar a cognição ao modelo do processamento da informação, como faz o cognitivismo computacional, ou aproximá-la de um processo de invenção de si e do mundo não constitui apenas uma divergência teórica, mas também uma distinção ética, estética e política (DIAS, 2012, p. 29).

Assim, as problematizações apresentadas nos tópicos a seguir a partir dos enunciados produzidos pelos docentes de diferentes unidades de ensino da rede municipal de Vitória ES, dialogam com o conceito de formação inventiva proposto por Dias (2011, 2012), sobretudo, por considerarem o princípio ético-estético-político em que o “fazer com” se afirma pela experiência da formação docente compartilhada nos/dos/com os cotidianos das Escolas e Centros Municipais de Educação Infantil.

O pensado e o vivido

No ano de 2005, a Prefeitura de Vitória, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEME), firmou parceria com a União Europeia com o Programa URB-AL. Tratava-se, dentre outras ações, de um Projeto de Inclusão Digital para professores e demais profissionais ligados à formação na área de tecnologia da Informação e da Comunicação, em especial a informática. Em síntese, o objetivo da parceria era de possibilitar a formação continuada dos profissionais que atuavam como instrutores de Telecentros, mediadores de cursos de informática básica para comunidade, isto é, pessoas que atuavam na formação com as tecnologias, mas não possuíam uma formação pedagógica para a função.

A meta era ofertar cursos de aperfeiçoamento na área pedagógica. Nessa época como demanda da parceira, a Gerência de Tecnologias Educacionais fez um mapeamento de todas as instituições da cidade que ofereciam formação na área de informática para posteriormente ofertar possibilidades de formação, para este público (a última etapa prevista para execução do referido projeto seria a oferta do curso de formação pedagógica online para os profissionais que atuavam na formação junto à comunidade e/ou escolas). A aposta residiu na oferta de um curso utilizando o ambiente Moodle adaptado às necessidades emergentes. Essa seria a primeira versão do que hoje é conhecido como Plataforma VixEduca. Para cumprimento da demanda de parceria com o Projeto Urbano-América Latina (URB-AL) foi disponibilizado o curso Letramento Digital via ambiente “Educa” (como era denominado o VixEduca na época).

O curso foi oferecido em 2006 e 2007. Ao findar a parceria o ambiente permaneceu em desuso até que em 2009, quando foi incluída sua utilização nas ações do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado), parceria com o MEC. A Secretaria de Educação de Vitória-ES, por meio da Gerência de Tecnologias Educacionais, decide em reunião coletiva retomar o projeto do ambiente “Educa” para disponibilizar conteúdo e interação relativos ao curso de Ensinando e Aprendendo com as TIC. A partir desse período foram oferecidas duas turmas por semestre com essa temática de estudo e utilizando o novo nome Vix-Educa. Vale ressaltar que antes da implantação desse ambiente virtual as formações eram realizadas em sua maioria na modalidade presencial ou quando se firmava parceria com outras instituições que eventualmente disponibilizassem um ambiente de formação On-line para que o curso também pudesse ser feito de modo híbrido.

De modo sintético o fluxo para organização consistia em:

- a. A secretaria planeja, a partir de demandas apresentadas pelas unidades de ensino e também do próprio órgão gestor, formações continuadas utilizando a plataforma VixEduca como espaço de interação e hospedagem de conteúdos; Estas formações são ofertadas considerando os diferentes segmentos de profissionais atuantes na rede.
- b. A Secretaria disponibiliza o espaço virtual na plataforma Moodle e a unidade escolhe a temática e apresenta o projeto para a Secretaria. A escolha de conteúdo, disparadores para os debates, vídeos, filmes e ferramentas de interação, são definidos pela unidade escolar.

Em 2017, 16 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) e três escolas municipais de Ensino Fundamental (Emef) apostaram nesta experiência, que, em 2018, ampliou-se: foram 17 ofertas por Cmei e sete pelas Emef. Em 2019, 20 CMEI apostaram nesta experiência de formação e 11 EMEF. Já em 2020, 30 Centros Municipais de Educação Infantil estão utilizando o ambiente da plataforma para oferta e interação referentes aos cursos produzidos pela própria unidade de ensino, e 6 EMEF. Cerca de 6.000 usuários estão inscritos no AVA (VixEduca), em cursos ofertados pela Seme, pelas unidades escolares e também em parcerias com entidades e universidades.

As experiências aprendentes tecidas nos encontros com o conhecimento sobre o design do curso, com a apropriação da linguagem tecnológica, com a autonomia para produzir e buscar conteúdos em composição com as demandas formativas das unidades escolares manifesta-se em enunciados discursivos em que o(a)s professor(a)s, e outros(as) profissionais da educação em formação, expressam alegria e afetos potentes. Interessam nessa escrita esses modos outros de encontros que vão da composição do curso às conversações no ambiente VixEduca e nos momentos presenciais no fim dos turnos nas unidades escolares³. Ou seja, procuramos a cartografia como inspiração metodológica, apostando em redes de conversações cujos registros foram produzidos no desenrolar das conversas, engendrando-os com a problemática da investigação.

Trataremos, portanto, de encontros, de bons encontros, por compreendermos que a potência que resulta das experiências vividas são movimentos construídos nos percursos formativos, indo e voltando, em linhas incertas, moduláveis, que delineiam a experiência como acontecimento. A produção de dados para a composição desta escrita se deu em meio às redes de conversas tecidas nos fóruns e também via ferramentas on-line.

É nesse intermeio de tessitura das falas que compomos as redes de conversações, como modo de enunciar discursos que nos ajudarão a seguir as tramas desse complexo percurso que é a formação docente. Para tal, trazemos algumas falas:

Uma experiência gratificante em relação aos cursos promovidos pela VixEduca. Além dos temas serem bastante conectados com a realidade que vivenciamos em nossas unidades de ensino aí da nós possibilita o renovo profissional oportunizando o crescimento e aprimoramento profissional. [...]Um dos cursos muito relevante do qual participei e rende muitos frutos na nossa unidade de ensino foi em relação a Relações Étnico Raciais levando a uma reflexão mais atenta as questões étnicas e o modos e abordagem em nossas práticas pedagógicas (Professora 4, Formulário Google).

Com o início da pandemia, rapidamente alguns profissionais da Escola foram fazendo capacitações e montando pequenos cursos virtuais para os profissionais

³ A respeito dessa dinâmica, destacamos que os cursos oferecidos pelas UE podem ter até 20% da carga horária a distância, sendo que os encontros presenciais ocorreram conforme apresentado nos projetos por elas enviados. Porém, neste ano de 2020, devido à pandemia causada pelo coronavírus, as experiências formativas foram em sua totalidade na modalidade a distância.

de nossa Unidade de Ensino. Assim, fomos aprendendo a usar as ferramentas da Plataforma e aos poucos já estávamos montando atividades e dando nossas aulas virtuais. Para mim, foi muito positiva a implementação da Plataforma que não será somente para esse momento. Ganho real para continuar em nossas aulas após a pandemia (Professora 8, Formulário Google).

A opção de interagir, no decorrer da formação, entre os participantes..., não só por meio dos fóruns; Se torna espaço para desenvolvimento, não só profissional (Professora 1, Fórum Plataforma VixEduca).

Posso considerar excelente a comunicação entre tutoria e cursistas e dizer que interagir nesse espaço foi sempre uma ação positiva (Professora 13, Fórum Plataforma VixEduca).

É um processo permanente e contínuo de aprendizagem e reflexão sobre a prática pedagógica para a promoção de uma educação inclusiva, democrática, com qualidade social para professores e estudantes, considerando as diversas dimensões constitutivas do ser humano: éticas, estéticas, políticas, afetivas. É fundamental para acompanhar, orientar e avaliar por meio do assessoramento pedagógico os processos educativos nas Unidades Ensino, assumindo uma perspectiva dialógica na reflexão e na proposição de ações com vistas a potencializar os processos de ensino e aprendizagem (Professora 16, Formulário Google).

A plataforma VixEduca é uma ferramenta potente de formação, nos possibilita proporcionar formação para os nossos professores, mesmo nesse momento adverso que estamos atravessando. É um espaço interativo e dinâmico. Tive oportunidade de usar a plataforma como aluna, e esse ano como tutora. As duas experiências foram maravilhosas (Professora 17, Formulário Google).

A Plataforma VixEduca tem sido uma ferramenta que tem oportunizado muito aprendizado, esse espaço online foi uma inovação tecnológica para nós professores. Trabalhamos com a VixEduca desde o ano de 2017, naquele período ainda não havia muita adesão, mas hoje praticamente quase todas as unidades já aderiram. Ela é importantíssima, além de possibilitar que os cursistas realizem suas tarefas em qualquer e com qualquer aparelho (Professora 20, Formulário Google).

Acho interessante é uma forma prática da escola abrir diálogos e opinar sobre assuntos diversos, um local onde se pode aprofundar ideias referentes ao campo da educação (Professora 22, Formulário Google).

Nos ambientes virtuais de formação docente, diferentes modos de afetar e ser afetado coexistem em formas de encontros, ocorram eles por meio das ideias tecidas nos fóruns, e-mail, mensagens compartilhadas durante os trabalhos em grupo, nas interações que perpassam os espaços de notícias ou no “cafezinho”⁴.

Notamos, nos enunciados discursivos descritos acima, que a experiências de usos da plataforma VixEduca reverberam em afetos produzidos pelo conteúdo agenciado na formação sobre as relações étnico-raciais; pelas interações produzidas no espaço da plataforma; pela potência das aprendizagens nas dimensões éticas, estéticas e políticas.

⁴ Espaço do AVA geralmente destinado à interação livre dos cursistas.

Nesse contexto, é premente conhecermos/aprendermos quais são os nossos afetos, como afetamos e como somos afetados, ou seja, “trata-se de conhecer/aprender o que nos constitui, o que nos afeta, o que aumenta ou diminui a nossa potência” (DELBONI, 2012, p. 52).

A filosofia de Espinosa postula que o afeto não depende de uma comparação entre ideias. Mesmo que, no sentido clássico, a primazia da ideia sobre o afeto se constitua, as naturezas da ideia e do afeto são diferentes. Para além da comparação intelectual entre ideias, o afeto se constitui na transição ou intensidade de passagem de um grau de perfeição ao outro, na variação... Espinosa (apud DELEUZE, 1978, p. 40) concebe a existência como uma forma de variação contínua:

[...] à medida que uma ideia substitui outra, eu não cesso de passar de um grau de perfeição a outro, mesmo que [a diferença] seja minúscula, e é essa espécie de linha melódica da variação contínua que irá definir o afeto (*affectus*), ao mesmo tempo, na sua correlação com as ideias e em sua diferença de natureza com as ideias.

Numa crítica a Descartes, que, em suas teorizações, buscava demonstrar a supremacia da mente sobre os afetos, Espinosa, conforme Ramacciotti (2014, p. 63), rompe com a ideia de faculdades autônomas e recusa a separação entre conhecimento e ética, rejeitando, consequentemente, a

[...] noção de liberdade da vontade, Espinosa rejeita todas as teorias dualistas, que estabelecem a hierarquia do princípio inteligível circunscrito à razão enquanto poder absoluto, superior e cindido do princípio sensível circunscrito ao corpo, aos sentidos e aos sentimentos. A teoria da expressividade da substância única e a tese da mesma ordem e da mesma conexão entre as ideias e as coisas estabelecem as bases da filosofia da imanência espinosiana, pois demonstram que os atributos infinitos pensamento e extensão expressam a mesma potência e realidade, por conseguinte, não pode haver hierarquia entre os modos finitos, que os expressam: a mente e o corpo humano.

Ratificando, é a relação nessas linhas de forças que define o grau de potência de elevação ou diminuição do que pode um corpo, do que ele pode sentir e, sobretudo, do que o pensamento pode expressar, pensar. Isso se dá pelo encontro agenciado pelos afetos. “Se, por um lado, toda ideia apreende corpos, quer dizer, todo pensamento possui um corpo, por outro lado, também a todo corpo pertence um campo de ideias” (YONEZAWA; CARDOSO JÚNIOR, 2016, p. 171).

Nas enunciações apresentadas acima, observamos grande ênfase dada aos aspectos do contato, da interação e do encontro, os quais aparecem como dimensões importantes para o êxito das formações.

Nessa dinâmica, a potência de agir é aumentada quando acontece um encontro em que a combinação do corpo que se modifica que age sobre algo ou alguém, está de acordo com a sua própria combinação, com a relação do próprio corpo [*Além dos temas serem bastante conectados com a realidade que vivenciamos em nossas unidades de ensino ela nos possibilita o renovo profissional oportunizando o crescimento e aprimoramento profissional*]. De modo oposto, se o encontro acontece de forma que a combinação do corpo que o modifica compromete ou destrói uma das combinações, a potência de agir é diminuída ou mesmo encerrada. Nesse fluxo, portanto, evidenciam-se dois afetos/afecções: alegria e tristeza (DELEUZE, 1978).

Nesse fluxo, consideramos a formação continuada docente na modalidade a distância, como um movimento de encontros de corpos coletivos que se agenciam pelo afeto. Os efeitos produzidos por esses encontros, bons encontros, elevaram a potência de agir dos/as professores em formação, sobretudo pela possibilidade de pensar e propor os seus próprios problemas.

Para não concluir...

Nessas problematizações, reconhecemos a força do encontro como possibilidade de gerar fluxos, movimentos de aprendizagens, que, nas redes de conversa, se efetivam, sobretudo, quando se consideram as diferentes dimensões que permeiam a formação docente, seja na formação continuada, seja na formação inicial.

As redes de conversações na formação docente são abertura, expansão (CARVALHO, 2006), atuando como um poeta que libera os coletivos moleculares no desejo que eles semeiem o povo por vir; agem, portanto, na contramão do assassino, que elimina o povo existente, com populações moleculares que insistem em tornar a fechar todos os agenciamentos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Transpondo para a EAD, quando a formação continuada, na modalidade a distância, se configura apenas com as prescrições limitadas (dia de entrega da tarefa, por quantas linhas ou páginas uma resposta deve se estender, quantas mensagens devem ser postadas no fórum etc.) “assassinam”, capturam os movimentos de criação; por outro lado, pensar outros possíveis, como esta experiência vivida pela rede municipal de ensino de Vitória que expande a composição dos cursos com as unidades de ensino, enfatiza o agenciamento da coletividade, fazendo emergir poesia.

No âmbito da experiência dos usos do VixEduca nas unidades de ensino, podemos assistir à evidência da “poesia” em outras situações em que o prescrito não pode acolher: quando na fala da professora 25 que destaca (se referindo ao contexto da Pandemia causada pela COVID 19) *“as escolas foram fechadas e os profissionais da educação passaram a desempenhar suas tarefas em homeoffice, a VixEduca estava pronta para nos servir nas formações a distância, não só pela sua estrutura, mas também pelos quase 7.000 usuários inscritos”*. A professora “25” ainda acrescenta: *“Esta proposta começou em 2017, como um projeto piloto e o sucesso foi muito bom e, desde então, a adesão cresce a cada ano e a VixEduca é muito bem avaliada pelos profissionais que a utilizam e atualmente podemos considerá-la como a principal ferramenta de formação da SEME”*.

A poesia também é desvelada não apenas na oferta do espaço ou da ferramenta em si, mas sobretudo nos encontros que aproximaram a secretaria de educação com as unidades de ensino e vice-versa ... *“as pedagogas/coordenadoras de cada UE participam de uma oficina (em diálogo com a Secretaria de Educação) para implementar a formação, aprendendo a postar os recursos e as atividades oferecidos pela VixEduca”* (Professora 25, Técnica da Secretaria).

Também vemos a poesia quando a aposta é compor espaços onde a escola esteja envolvida na criação de movimentos formativos e não apenas executando as ações prescritas. Concordamos com Gallo (2015) em diálogo com Kastrup, reportando-se à obra de Deleuze, Diferença e Repetição, quando aponta a importância da Escola ter espaço, ter direito aos seus próprios problemas e buscar os possíveis na superação ou minimização destes...

Referências

CARVALHO, J. M. Redes de conversações com um modo singular de realização da formação contínua de professores no cotidiano Escolar. *Revista de Ciências Humanas*, v. 6, n. 2, p. 281-293, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3572>. Acesso em: 14 mar. 2019.

DELBONI, T. M. Z. G. F. Movimentos de corpos de alunos (as) que vibram na criação do conhecimento como o mais potente dos afetos. In: CARVALHO, J. M. (Org.). *Infância em territórios curriculares*. Petrópolis: DP et Alii, 2012. v. 1, p. 49-61.

DELEUZE, G. *O que é Filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. 2 ed. Rio de Janeiro. Ed. 34, 1997.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, G. *Espinosa e o problema da expressão*. 1978. Disponível em: <http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/12/DELEUZE-G.-Espinosa-e-o-Problema-da-Express%C3%A3o1.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2019.

DELEUZE, G. *Aula sobre Spinoza*. Disponível em: <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php>, 1978. Acesso em: 22 out. 2020.

DIAS, R. de O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos e políticas cognitivas*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DIAS, R. de O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamento. In: DIAS, R. de O. (Org.). *Formação inventiva de professores*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

GALLO, S.; ASPIS, R. (Org.). Deleuze e a Educação. 2015, (46 min 42 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9v6HrC17rVo>. Acesso em: 14/02/2021.

YONEZAWA, F.; CARDOSO JÚNIOR, H. R. Deleuze e Spinoza e a vigência do corpo-aprendiz: sensibilidade e Educação. In: BRITO, M. dos R. de; GALLO, S. *Filosofias da diferença e educação*. São Paulo: Livraria da Física, 2016. (Coleção Contextos da Ciência).

KASTRUP, V. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas: Papirus, 1999.

RAMACCIOTTI, B. L. Espinosa e Nietzsche: conhecimento como afeto ou paixão mais potente? *Cadernos Espinosanos*, n. 31, p. 57-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/82438>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROLNIK, S. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

Sobre as autoras:

Jaqueline Magalhães Brum. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil.
E-mail: jackiemagalhaesbrum@gmail.com.

Nilcéa Elias Rodrigues Moreira. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. Especialização em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; Especialização em Tecnologias em Educação pela PUC/RJ, parceria SEED/MEC; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil.
E-mail: doutoradonermoreira@gmail.com.

A SINGULARIDADE DA MULHER CIGANA NA POESIA DE PAPUZCA

LA SINGULARIDAD DE LA MUJER GITANA EN LA POESÍA DE PAPUZCA

Isadora Paiva Espinosa¹

Dulce Mari Silva Voss²

Resumo: Este ensaio traz à tona a História de Papuzca, mulher cigana e poetisa, cuja existência e obra foi forjada em meio a resistência dos povos ciganos perseguidos em tempos de regime nazifascista. Percebe-se que essas manifestações culturais se mantêm vivas nos nossos dias, como mostra a preservação das danças e poesias ciganas na região da campanha gaúcha. Ao trazer aqui as afecções provocadas pelas manifestações culturais ciganas, especialmente a poesia de Papuzca, na linha de análise das filosofias de Deleuze e Guattari, pretende-se transpor a ideia de mulher como ser que se forma em oposição ao homem. Embora as desigualdades de gênero operem na captura dos corpos e essa mova a contestação das posições estabelecidas pelos movimentos decoloniais, os modos como sujeitos são produzidos e agenciados não dão conta de definir os corpos, as subjetividades e as existências. Cada existência é criação singular que acontece em devir.

Palavras-chave: Culturas ciganas; decolonilidade; devir-mulher.

Resumen: Este ensayo saca a la luz la historia de Papuzca, mujer gitana y poeta, cuya existencia y obra se forjó en medio de la resistencia del pueblo gitano perseguido en tiempos del régimen nazi-fascista. Se constata que estas manifestaciones culturales permanecen vivas en nuestros días, como demuestra la conservación de los bailes y la poesía gitana en la región de la campaña gaúcha. Al traer aquí los afectos provocados por las manifestaciones culturales gitanas, especialmente la poesía de Papuzca, en la línea de análisis de las filosofías de Deleuze y Guattari, se pretende transponer la idea de la mujer como un ser que se forma en oposición al hombre. Si bien las desigualdades de género operan en la captura de los cuerpos y esto mueve a la impugnación de las posiciones establecidas por los movimientos decoloniales, las formas en que se producen y actúan los sujetos no son suficientes para definir los cuerpos, las subjetividades y las existencias. Cada existencia es una creación singular que sucede en el devir.

Palabras clave: Culturas gitanas; descolonización; devir-mujer.

Se o uno é pura ficção, invenção de máscaras que, reiteradamente, agem umas sobre as outras, transformando-as, sem que possamos encontrar o verdadeiro rosto escondido por trás delas, não há esse rosto, portanto, não há uma vida, não há um só corpo, mas, sim, multiplicidades de multiplicidades num jogo de afecções que movem e transfiguram corpos em forças que se atraem, chocam e tocam, compondo vidas.

Algumas dessas composições acontecem no ato de criação de poesias e danças, sejam essas do estilo que forem. Criação de intensa afecção, de paixão, que potencializa existências, invade os corpos e os faz transbordar. Quando poetizamos, quando dançamos, deliramos.

É por pensarmos e sentirmos assim que ensaiamos aqui a invenção da singularidade da mulher cigana que a história de Papuzca suscita em nós, como nos toca, nos afeta e move nossos pensamentos e sentimentos transfigurando-os nessa escrita. História de uma mulher cigana e

¹ Unipampa – Universidade Federal do Pampa.

² Unipampa – Universidade Federal do Pampa.

poetiza forjada em meio a tantas outras histórias de povos ciganos que ainda hão de ser contadas, desdobradas em escritas que narrem suas existências e artes.

Artes que estão vivas nas danças ciganas e que são cultivadas e praticadas por muitos grupos e em vários espaços na cidade em que moramos, cidade situada na fronteira Brasil-Uruguai e que mantém uma tradição de festivais internacionais de dança, como o Dança Bagé que ocorre anualmente, desde 2003. A forte presença das danças ciganas tem relação, entre outros fatores, com o povoamento aqui efetuado em que muitas famílias são originárias dos imigrantes árabes e configuram uma parcela expressiva da população sulina desde a colonização dessas terras.

Em termos históricos, a colonização europeia em regiões do oriente e do ocidente se deu pela imposição de um modelo civilizatório, perseguição, dizimação de outros povos e de seus modos de vida. Os grupos ciganos migravam de um lado para outro em razão das perseguições e preconceitos, o que acontece até os dias atuais. O nomadismo foi o modo como, por um longo tempo, resistiram e alguns ainda resistem ao modelo europeu civilizatório. Pensamos que o cultivo dos rituais e das artes ciganas é hoje outra forma de resistir ao padrão eurocêntrico. Linhas que vem se desenhando, abrindo fissuras e movendo fluxos imanes no projeto da decolonialidade em ebulição. Decolonialidade que “tem se pautado na e pela produção de conhecimentos e experiências que pretendem romper com a imposição de modos de vida coloniais” (VOSS, 2020, p. 223).

Com isso, não estamos dizendo que exista uma cultura cigana pura e idealizada, pois não se trata de contrapor essa e aquela cultura e atribuir veracidade a qualquer que seja vista e anunciada com maior ou menor legitimidade. Mas, perceber que diferentes culturas coexistem e manifestam estilos de vida, costumes, crenças e pensamentos, tanto em sua organização interna, quanto em relação à outras coletividades (SILVA, 2006).

Atraídas pelas danças ciganas, acompanhamos alguns grupos que praticam estas artes em momentos como o dia 24 de maio, dia de Santa Sara, protetora dos ciganos e também nos festivais de final de ano. A alegria que expressam através das coreografias, do colorido dos figurinos e cenários que se misturam aos corpos e os desafazem no contágio dos movimentos que constituem corpos outros, é fascinante!



Imagens 01 e 02: V Festival Inspirarte – Que você seja abençoado com o sal, com o pão e com o ouro!

Fonte: Autoras (2019)

Cada encontro de grupos de artistas e dançarinas/os ciganas/os tem uma temática inspiradora, sendo que a relação com a natureza é recorrente, uma vez que os povos ciganos

produzem seus rituais e artes de existir em equilíbrio com os elementos terra, água, fogo e ar. Nos festivais também acontece a degustação de chás e pratos típicos.

Todas estas experimentações intensificam nosso prazer em conhecer e vivenciar as danças e poesias ciganas e pesquisar sobre elas. Por isso, a poetisa Papuzca nos encanta. Seu nome era Bronislawa Wajs, nasceu em 17 de agosto de 1908, em Lublin (Polônia), e faleceu em 8 de fevereiro de 1987 (MARTIN, 2015).

Mulher cigana que atravessou com coragem um período histórico extremamente adverso: a Segunda Guerra mundial (1939-1945), tempos em que vigoraram os regimes nazifascistas na Europa e que acarretaram o genocídio, além das populações judaicas, de comunistas, mulheres, crianças, negros, deficientes físicos e grupos ciganos.

Sabemos que ainda hoje as mulheres de diferentes culturas são silenciadas pela ordem heteronormativa, machista e patriarcal. Papuzca enfrentou essa barreira como mulher e numa cultura em que tal condição é ainda mais desafiadora. Assim, ao tornar-se poetisa, Papuzca rompeu com as restrições e determinações de sua época impostas aos povos ciganos e às mulheres ciganas. Ao inventar a singularidade de Papuzca experimentamos potências de criação através das leituras e vivências com manifestações culturais ciganas que são preservadas e transmitidas de geração em geração. Identificamo-nos com ela por sua força e coragem e por fazer da poesia sua máquina de guerra (CORREIA, 2013).

Pertencente a uma família arpista que transportava os grandes instrumentos em suas longas viagens do Norte das populações lituanas as Tatrás orientais. Nessa vida nômade, Papuzca aprendeu a ler e escrever nos dias em que a Kumpania (uma espécie de banda cigana) parava, eram feitas trocas de galinha por lições e livros. Dessa forma, aos poucos ela foi criando uma pequena biblioteca que a acompanhava aonde ela fosse. Foi feito um grande esforço para efetivar a alfabetização, mesmo com a repressão que precisou enfrentar para seguir seus sonhos. Nos anos de 1920, um Rroma que soubesse ler e escrever era algo extremamente incomum.

Aos 15 anos, sua família a casou com um arpista mais velho que ela, tal fato não a agradou, motivo pelo qual ela não teve filhos. Foi quando começou a exercer a profissão de cantora. Isso despertou sua criatividade, iniciando assim a compor letras para as canções baseadas em sua tradição, o que serviu de meio de expressão de suas inquietações poéticas.

Ao longo da Segunda Guerra Mundial, Papuzca passou por mais uma barreira: perdeu mais de uma centena de familiares. Mas isso não fez com que desistisse e ainda pode perceber que grandes mudanças estavam por vir em sua cultura e tradições.

Porém, outros sentidos foram atribuídos aos poemas de Papuzca. Em 1950 apareceram alguns poemas publicados de Papuzca na revista *Problemy* juntamente com uma entrevista a Fikowski e uma tradução ao *Rromaní* da internacional comunista. Fikowski era um autor da obra considerada mais importante entre o povo judeu e se tornou o assessor de Papuzca. Esse interesse surgiu porque ele percebeu que os poemas de Papuzca poderiam se instrumentalizar com fins propagandísticos entre os *Rroma* apoiando a política de sedentarização desenvolvida pelo governo Polaco com cerca de 15 mil ciganos sobreviventes do Holocausto.

Esse uso de seus poemas como instrumento propagandístico causou muitos problemas a Papuzca que recebeu uma visita de um grupo de emissários *Rroma* que a ameaçaram por considerá-la precursora dessa campanha. Na realidade, ela foi usada e mal interpretada. Tentou recuperar a sua obra e autoria mas foi rejeitada pelo Sindicato de Escritores Polacos, também tentou impedir a publicação de um livro de Fikowski no qual havia alguns poemas seus. A publicação desse livro traria a intervenção da justiça *Rroma* que a declarou impura e a expulsou do grupo. Essa expulsão irreversível resultou em sua internação em um centro psiquiátrico durante oito meses.

Os 34 anos que ela ainda viveu foi sozinha e em completo isolamento sendo evitada por sua geração e desconhecida pela seguinte. Somente no final dos anos 60 alguns poemas seus

reapareceram. A Fikowski se considera um traidor, apesar de reconhecer seu trabalho acadêmico e que por seu trabalho seguem conservando alguns poemas de Papuzca, como o que transcrevemos a seguir:

*Oh, Señor, ¿adónde debo ir?
¿Qué puedo hacer?
¿Dónde puedo hallar
leyendas y canciones?
No voy hacia el bosque,
ya no encuentro ríos.
El tiempo de los gitanos errantes
pasó ya hace mucho. Pero los veo,
son alegres, fuertes y claros como el agua.
La oyes correr
cuando quiere hablar,
Pero la pobre no tiene palabras...
...el agua no mira atrás.
Huye, corre, lejos, allá.*

Nele percebemos a força da poesia de Papuzca que num jogo de palavras e versos entrelaça movimentos de vida errante dos povos ciganos, misturados a elementos da natureza, bosques, rios, águas, e às tradições expressas em lendas e canções, multiplicidades de multiplicidades. Poetizar resistências!

Ao mergulhar nos estudos da filosofia de Deleuze e Guattari (2012), percebemos que, na experimentação da poesia, Papuzca devem mulher cigana. Mulher em processo, em movimento de inacabamento, assim sendo, ao devir mulher poetisa faz-se possível burlar regulações, medos, dores, nascimentos e mortes:

Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a "parecer", nem "ser", nem "equivaler", nem "produzir" (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 20).

Cada mulher pode devir mulher, pois, as mulheres, enquanto “devir-minoritário”, apresentam maiores condições de transformação das subjetividades, já que não constituem o polo central de poder que se traduz na forma homem. Daí o entendimento de que: “[...] a sexualidade passa pelo devir-mulher do homem e pelo devir-animal do humano” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 75).

E isto não consiste em delinear um ser mulher, ou uma ontologia do gênero, mas pensar por multiplicidades, vazios a não serem preenchidos, mas sentidos e potencializados. Devir mulher é potência que, em Papuzca se realiza por meio da poesia, pois: “É preciso antes que a escrita produza um devir-mulher, como átomos de feminilidade capazes de percorrer e de impregnar todo um campo social” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 72).

Devir-mulher como chave para a criação de novos modos de existência. As mulheres. Portanto, devir-mulher não é uma cópia de formas determinadas dos conjuntos molares. Não nos tornamos “como” uma mulher, uma criança ou um animal. Todo devir nunca é devir alguma coisa exterior e pré-estabelecida, conformar-se a um modelo ou fazer algo proporcional a ele. Devimos outra coisa quando experimentamos a desterritorialização das formas e substâncias preestabelecidas como naturais.

Deleuze e Guattari (2012, p. 74) apontam que “todos os devires começam e passam pelo devir-mulher”. Nem imitar, nem tomar a forma feminina, mas emitir partículas que entrem na zona de vizinhança de uma microfeminilidade. Isto é, produzir em nós mesmos uma mulher molecular. Criar a mulher molecular em homens e mulheres (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

A escrita é inseparável do devir; ao escrever, experimentamos devires, devir-animal ou vegetal, devir-molécula, devir imperceptível, uma passagem de vida, que atravessa o vivível e o vivido. Escrever é, portanto, entrar em estado de devir, sempre inacabado, sempre em vias de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida.

Movendo-se da oralidade para a escrita, Papuzca escapa da ordem colonial e patriarcal que agencia os corpos e as existências de mulheres ciganas. Devem poetisa, fazendo da escrita a linha de fuga para forjar sua existência singular (DIAS, 2007).

Referências

CORREIA, Paulo Petronilio. Poesia: a “máquina de guerra” do pensamento. *Revista Texto Digital*, v. 09, n. 01, Florianópolis, SC, jan./jul. 2013, p. 68-94. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2013v9n1p68>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia* 2. v. IV. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

DIAS, Sousa. “Partir, evadir-se, traçar uma linha”: Deleuze e a literatura. *Revista Eletrônica PUC/RS*, n. 02 (62), Porto Alegre, RS, maio/ago. 2007, p. 277-285. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/558/388>. Acesso em: 23 de setembro de 2020.

MARTIN, Pedro Moral. *Papuzca: la primera poetisa gitana*. 2015. Disponível em: http://eldiario.es/cultura/cine/papuzca-gitana-condenada-talento_1_2519581.html. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

SILVA, Valéria Sanchez. *Devir Cigano: O encontro cigano – não-cigano (rom-gadjê) como elemento facilitador de individuação*, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp008824.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

VOSS, Dulce Mari da Silva. Habitar outros mundos em tempos sombrios. In: ROCHA, Paulo Henrique B.; MAGALHÃES, José Luiz Q.; OLIVEIRA, Patrícia Miranda P. *Decolonialidade a partir do Brasil*. v. 01. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020. p. 221-240.

Sobre as autoras

Isadora Paiva Espinosa. Graduada em Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol e suas Respectivas Literaturas na Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé (RS); membro do Grupo de Pesquisa Philos Sophias (CNPQ); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5828564188843611>; E-mail: isadoraespinosa.aluno@unipampa.edu.br.

Dulce Mari Silva Voss. Doutora em Educação; Docente da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé (RS); Líder do Grupo de Pesquisa Philos Sophias (CNPQ); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6357471301897496>; *E-mail:* dulcevoss@unipampa.edu.br.

RETERRITORIALIZAÇÃO DOS AFETOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

RETERRITORIALIZATION OF AFFECTS IN PANDEMIC TIMES

Luana Garcia Feldens Fusaro¹

Juliana Garcia Feldens²

Resumo: Este texto pretende provocar uma reflexão sobre como as medidas de isolamento social, decorrentes da pandemia da Covid-19, podem atravessar a dimensão dos corpos a partir de processos de reterritorialização dos afetos no presente. Utilizando a noção espinosiana de hecceidade, trabalhada por Deleuze e Guattari, em que o corpo é o conjunto de seus movimentos, repousos e graus de potência dos afetos, busca-se aqui pensar de que maneira as restrições físicas e sociais da pandemia podem alterar as noções espacotemporais individuais e coletivas.

Palavras-chave: Afetos; corpos; pandemia.

Abstract: This text intends to provoke a reflection on how the measures of social isolation, resulting from the pandemic of Covid-19, can cross the dimension of the bodies through processes of re-territorialization of the effects in the present. Using the Spinosian notion of hecceity, worked on by Deleuze and Guattari, in which the body is the set of its movements, rests and the degrees of power of affections, we try to think here of how the physical and social restrictions of the pandemic can change as individual and collective spatio-temporal notions.

Keywords: Affections; bodies; pandemic.

Dimensões suspensas

O ano de 2020 trouxe o prelúdio da propagação do vírus SARS-COV-2, que causa a Covid-19. Detectado inicialmente na China no final de 2019, o vírus se espalhou rapidamente e, em menos de três meses, pessoas foram infectadas em todos os continentes do planeta, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar estado de pandemia. Embora comparado com a Gripe Espanhola do início do século XX e a outras epidemias históricas, o cenário logo se demonstrou inédito por se tratar de uma doença de alto nível de contágio, conciliada ao contexto globalizado contemporâneo. A gravidade da pandemia gerou medidas institucionais e governamentais que provocaram uma ruptura repentina dos hábitos e fluxos cotidianos de toda a humanidade. Mesmo os negacionistas ou aqueles que vivem nas regiões mais remotas do planeta foram atingidos de alguma forma, seja pela ruptura na ordem das ações práticas, ou nas diversas instâncias das relações afetivas, de espaço e de tempo. A pandemia relançou às discussões e pesquisas a noção de tempo presente, assim como as mudanças provocadas pelo “novo normal” fazem refletir, igualmente, sobre a condição de corpo e afeto. Esse contexto inédito não só gerou a paralisação de grande parte das atividades usuais, como também alterou a nossa noção de temporalidade, especialmente por ter como um ponto importante a ideia de risco associada à proximidade com a morte. Isso porque, as afecções voltadas para o futuro precisam de uma dilatação do tempo para se sustentarem e, para nós humanos, esta noção se constrói em relação à perspectiva do tempo que se tem, ou seja, o tempo de vida.

A orientação para o distanciamento social implicou em uma desterritorialização de atividades, restrições de deslocamentos, limitações físicas, geográficas, nas atividades comerciais,

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo.

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo.

relações sociais, assim como na forma e intensidade como utilizamos as tecnologias digitais. Embora a Organização Mundial da Saúde tenha transmitido orientações gerais, cada país gerenciou as suas próprias condutas, políticas e regras de restrição. No Brasil, cerca da metade da população aderiu ao distanciamento social³ nos primeiros meses. Os que o fizeram, transferiram suas atividades de trabalho para a versão *home office*, estudantes passaram a ter aulas remotas, outros ficaram impossibilitados de exercer suas profissões, e nesse cenário, algumas pessoas se viram mais ociosas, enquanto outras sobrecarregadas. O rompimento das fronteiras entre casa e escritório, tarefas profissionais e domésticas, e da divisão temporal para as demandas pessoais, familiares e ocupacionais, puseram em estado caótico a setorização da vida de muitas pessoas.

Independentemente de cada experiência particular, a pandemia produziu efeitos também no âmbito coletivo nos levando de volta ao presente. Inicialmente porque ela nos colocou em estado de urgência, provocando uma imensurável ruptura de algumas das lógicas que pareciam estáveis na contemporaneidade.

O medo do futuro

A retomada dos afetos do presente, só é possível porque há antes uma noção sobre como os afetos do futuro vinham agindo sobre nossas vidas. Um dos primeiros teóricos do início do século XXI que repensou nossa relação com o futuro foi Nikolas Rose (2013). Em seu livro “A política da própria vida”, Rose define nosso presente como uma dimensão povoada por clichês do futuro, construídos, sobretudo, a partir das ciências da vida, da biomedicina e da engenharia genética. Isso significa que vivemos em uma sociedade que controla o presente baseada em ameaças futuras, dentro de uma lógica produtiva que atua nas mais variadas instâncias da vida social, ou seja, os afetos relacionados ao futuro vinham orientando as nossas ações no presente, sobretudo, medo e esperança.

Spinoza entende que a esperança é a alegria inconstante, enquanto o medo é a tristeza inconstante, sendo que ambas são originadas “da ideia de uma coisa futura ou passada de cuja ocorrência até certo ponto duvidamos.” (SPINOZA, 2018, p. 347). Isso porque, para esses afetos existirem é preciso que haja uma expectativa futura de algo que venha de referências pré-constituídas, ou seja, a partir de afecções do passado, que atuem sobre o presente. A partir desta óptica é que se constitui uma noção de risco aplicada aos mais variados setores da sociedade, como saúde, segurança, economia, trabalho, etc. de diversas formas. A ideia de risco pode ser pensada pelo viés da imprevisibilidade da vida, pela nossa disposição aos movimentos, à mudança e ao quanto nos propomos arriscar. No entanto, estamos aqui falando sobre uma lógica de risco que vinha conduzindo a vida contemporânea, guiada pelas instituições sociais.

A transição do século XIX para o século XX trouxe para a noção de risco outra perspectiva com a introdução das ciências estatísticas, cujos cálculos de probabilidade poderiam estimar, de forma aproximada, chances e efeitos de algumas escolhas e apostas. Essa capacidade de mensurar o perigo passou a afetar as decisões tomadas no presente de outra forma, amarrando ainda mais à relação das expectativas com o futuro. Isso produziu uma grande transformação no século XX em relação ao comportamento no âmbito individual e coletivo. No entanto, esta lógica de conduta no presente, baseada no medo e na esperança, já permeava outros campos. Por muitos séculos, ela já vinha sendo pautada através de preceitos morais que apresentam como consequência dois redutíveis caminhos: a punição ou a recompensa. Esta ideia compõe não só uma vigilância vertical, mas uma moralidade estruturada de forma horizontal, reproduzida socialmente. A ciência efetiva a mesma lógica sob as nossas condutas,

³ Índice de Isolamento Social divulgado em abril de 2020 pela empresa In Loco com base na análise de dados de mais de 60 milhões de dispositivos móveis em todo o Brasil.

mas se pautando na relação causa-efeito. Assim, quando uma pessoa decide assumir um risco, existe nesta opção algum tipo de cálculo de custo benefício.

Nosso presente passou a ser colonizado por expectativas em que a associação do risco com o comportamento, afeta um campo moral. Nesse sentido, se cria a ilusão de que quanto mais cálculos sobre as variáveis dos sistemas que compõem um contexto, mais chances de se proteger ou ser vitorioso. Muitas das questões que agem sobre o medo se dão no campo da imaginação, da especulação, não do real. Para o medo ter efetividade é necessário criar um objeto de perigo, e a ameaça se torna capaz de justificar a necessidade de uma ação preventiva, pautada antes em um embasamento emocional, do que racional. Por isso, o medo pode ser um sentimento tão perigoso, capaz de produzir ações e reações irracionais, impulsivas e violentas.

O neoliberalismo também se especializou em produzir novas formas de afetos, agenciados pelo futuro, como uma estratégia de captura para o consumo. O livre mercado incentiva não somente a circulação de produtos de necessidade básica e os incalculáveis objetos de desejo acoplados aos sentimentos de prazeres que eles prometem ser revertidos, mas também se cria de outro tipo de consumo relacionado ao risco. Por exemplo, o medo de ser assaltado nos faz colocar cercas elétricas em casa, pela esperança de estarmos seguros. A ideia é que, sem cerca elétrica, a probabilidade de um assaltante escolher a sua casa é maior do que a dele escolher a casa do vizinho que tem cerca. No entanto, o assalto é só uma ideia, ele de fato não está ocorrendo e pode ser que nunca ocorra. É o medo de um possível assalto, lá no futuro, que age enquanto um afeto no presente, e assim se torna real. O mesmo se dá ao contrário. Na esperança de ganhar muito dinheiro, por exemplo, milhares de pessoas compram bilhetes de loteria, mesmo que se prove a imensa improbabilidade deste ser sorteado. A sensação de prazer que a ideia de ter muito dinheiro produz, já é convincente e real o suficiente, porque um afeto, mesmo que no campo do imaginário, sempre é real. “Só por imaginarmos que uma coisa tem algo semelhante ao objeto que costuma afetar a Mente de Alegria ou Tristeza, ainda que isso em que se assemelham não seja a causa eficiente destes afetos, contudo a amaremos ou odiaremos”. (SPINOZA, 2018, p. 263).

Os efeitos do neoliberalismo sobre os afetos referentes ao futuro foram adaptados em ressonância à evolução da tecnologia digital nas últimas décadas, que se agregaram às práticas sociais e de mercado, passando a construir ainda novas relações com o futuro. As relações sociais no ambiente digital foram sendo constituídas não apenas nos dispositivos, mas também pelos dispositivos, à medida que os mecanismos de controle se apropriavam deles, através da coleta e análise de dados pessoais, configuração de algoritmos e estratégias de modulação e indução. Tendo em vista que a captura afetiva, ou biopolítica dos afetos, se dá por meios que estabelecem situações repetitivas e de familiaridade, estes dispositivos buscam construir e configurar territórios existenciais, organizando as subjetividades. Assim, este sujeito não só é tratado enquanto potencial consumidor, como ele também passa a ser agenciado – e agenciar a si mesmo – como produto. Estas condutas compõem os nossos afetos e as nossas cartografias territoriais. O medo e a esperança contaminam tanto as emoções, que ofuscam nossa percepção em relação aos afetos que permeiam as relações com o presente e, consequentemente, com a percepção da presença do corpo na sua multiplicidade.

Corpo e pandemia

A propagação do vírus também carrega afecções de medo – de sofrimento, da morte e de prejuízos financeiros –, assim como afecções de esperança – de sobreviver, ressocializar e retomar hábitos queridos –, mas trata-se de uma circunstância extraordinária em que a ameaça é real, comprovada cientificamente, em curso, produzindo estimativas concretas das quais ações imediatas geram consequências em curto prazo. A forma como a vida estava articulada, na

relação com o medo e a esperança, agenciava esses afetos a partir de expectativas no futuro, pautadas em promessas, ameaças ou discursos especulatórios.

No caso da pandemia o presente está sendo mapeado simultaneamente ao seu desdobramento, dentro dos padrões de comportamento. Voltamos nossa atenção para pesquisas, especialistas, dados científicos, prática que vinham perdendo espaço por conta da competitividade da comunicação expressa nos meios digitais. Com a pandemia, voltamos a dar atenção à mídia tradicional, que no Brasil andava relativamente desacreditada. Percebemos que precisávamos de informações respaldadas para poder nos proteger, que era preciso olhar para o presente, e assim, nos vimos obrigados a construir novos territórios.

A pandemia dada enquanto acontecimento, não no sentido factual de entendimento comum da expressão, mas no conceito deleuziano, desencadeou um circuito de potências novo. Na *Lógica do Sentido* (1974), o autor recorre à perspectiva estoicista, rompendo a lógica aristotélica da identidade, para construir uma ideia de acontecimento relacionada ao que dele se faz.

O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é *no* que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera. Segundo as três determinações precedentes, ele é o que deve ser compreendido, o que deve ser querido, o que deve ser representado no que acontece [...]. (DELEUZE, 1974, p. 152)

O acontecimento não é o ocorrido, pois nele sempre há algo que não para de começar e não para de acabar. Ele é inesgotável em si, um gerúndio, que carrega a potência de ser atualizado nele mesmo, porque há uma força inexaurível de repetição no acontecimento, compondo uma espécie de circuito do desejo intensivo. Por isso, esta noção está mais relacionada ao corpo “que quer agora não exatamente o que acontece, mas alguma coisa no que acontece, alguma coisa a vir de conformidade ao que acontece, (DELEUZE, 1974, p. 152)”.

O corpo, no acumulado de sua multiplicidade e de seus afetos, vai muito além da compreensão da razão lógica. Nele agem os acontecimentos, seus devires e singularidades. Voltar-se para os afetos do presente implica, assim, em uma reterritorialização do corpo, não apenas como matéria orgânica que compõe o indivíduo, mas o corpo enquanto dimensional, uma *hecceidade*⁴. Assim, Deleuze e Guattari consideram duas dimensões propostas por Spinoza ao afirmar que:

Um corpo não se define pela forma que o determina, nem como substância ou sujeito determinados, nem pelos órgãos que possui ou pelas funções que exerce. No plano de consistência, um corpo se define somente por uma longitude e uma latitude: isto é, pelo conjunto dos elementos materiais que lhe pertencem sob tais relações de movimento e de repouso, de velocidade e de lentidão (longitude); pelo conjunto dos afectos intensivos de que ele é capaz sob tal poder ou grau de potência (latitude). (Deleuze, Guattari, 2012, p. 49).

A noção de hecceidade proposta por Deleuze e Guattari está atrelada a esse corpo como um modo de individuação que não se refere a uma pessoa ou substância, mas à relação das variações de movimentos e de intensidades que atuam nele. Mesmo a perspectiva de individuação ainda se dá referente a um corpo aberto, ou seja, suscetível aos encontros e afetos. O corpo é sempre uma instabilidade. Voltar-se para o corpo, no presente, significa pensá-lo enquanto movimento, não no sentido de deslocamento entre dois ou mais pontos, mas em qualquer dimensão, seja uma dilatação, expansão, acontecimento ou, como propunha Bergson⁵,

⁴ Hecceidade é um termo da filosofia escolástica medieval, primeiramente cunhada por Duns Scotus, que denota a características particulares, individual, o que distingue um ente de todos os outros.

⁵ Conceito de Henri Bergson descrito em “Duração e simultaneidade”.

uma duração. É nesse sentido também que devemos pensar seus graus de potência, não por uma escala linear, mas a partir de suas possíveis inconstâncias. “Uma hecceidade não tem nem começo nem fim, nem origem nem destinação; está sempre no meio. Não é feita de pontos, mas apenas de linhas. Ela é rizoma”. (DELEUZE. GUATTARI, 2012, p. 53).

A relação de latitude e longitude compõe uma das mais famosas frases de Spinoza: “O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo [...]”. (SPINOZA, 2018, p. 241). Entendendo que a estrutura de um corpo é a composição de suas relações é que Deleuze transforma a afirmação de Spinoza em questão, perguntando o que pode ou não um corpo, para falar sobre a natureza dos limites de afetar e ser afetado.

Dentro deste cenário de pandemia somos provocados a pensar quais longitudes e latitudes podem estar em ressonância com as desterritorializações que atravessaram os mais diversos contextos individuais e coletivos. Quais tipos de velocidades e potências a quebra das nossas rotinas de estudos, trabalhos, lazes e práticas cotidianas, nos produziram? De que forma será que a ruptura dessas rotinas alterou as nossas dimensões e coordenadas?

Todo e qualquer território físico que utilizamos ou passamos também criam sentidos em nossos territórios existenciais. Porém os territórios existenciais não se restringem aos territórios físicos. Tudo que nos atravessa compõem a organização de microterritórios afetivos. Desta forma, a alteração dos nossos espaços físicos e de circulação criam novos mapas de afetos, e o mesmo ocorre em relação às restrições sociais. Ora, se os afetos sempre se dão no corpo, a partir dos encontros com outros corpos, sejam eles de qualquer natureza – pessoas, animais, coisas, plantas, vento e etc. – ao mudarmos as dinâmicas em que esses encontros se estabelecem, consequentemente, isso irá incidir nas nossas composições e na multiplicidade que somos. Só a quebra possibilita a recomposição. Uma multiplicidade “não se dividi, não perde nem ganha dimensão alguma sem mudar de natureza.” (DELEUZE. GUATTARI, 2012, p. 34).

As coordenadas destas dimensões estão constantemente em agenciamento no corpo, por isso,

A questão não é a da organização, mas da composição; não é do desenvolvimento ou da diferenciação, mas do movimento e do repouso, da velocidade e da lentidão. A questão é a dos elementos e partículas, que chegarão ou não rápido o bastante para operar uma passagem, um devir ou um salto sobre um mesmo plano de imanência pura. (DELEUZE. GUATTARI, 2012, p. 42)

Sabemos que as mesmas experiências atuam de formas diferentes na singularidade de cada pessoa, ainda que se trate de um fenômeno comum a todos. Para grande parte das pessoas o distanciamento social não significou estar completamente sozinho, mas isolado com aqueles com quem dividem casa, seja família ou amigos. Somam-se a isso as incontáveis possibilidades de comunicação, distração e interação viabilizadas pelos dispositivos digitais, sobretudo através das redes sociais. Ainda assim, esta alteração de ciclo social traz consigo um leque diferente de afetos, pelo menos dos afetos que antes poderiam ser mais recorrentes. Spinoza afirma que somos seres relacionais e nesse sentido é que a construção da nossa uma autoimagem enquanto indivíduo se dá no que difere a nossa singularidade das demais e a partir de como nos percebemos em relação aos outros. Não se trata aqui de distinguir a qualidade destes afetos em termos de bons ou ruins, ou positivos e negativos, estamos apenas refletindo sobre as intensidades e movimentos que os acontecimentos podem nos produzir enquanto afetos.

Deleuze e Guattari trazem a noção de “plano de consistência” ou “plano de composição” para pensar a territorialização dos afetos. Desta forma, os autores sugerem duas interpretações para a ideia de plano. A primeira, enquanto estrutura ou gênese de natureza oculta, como a analogia de que um quadrado está para um cubo, sendo que no plano só é possível ver uma

face, uma parte do todo. Entretanto, vamos nos ater a segunda concepção que entende o plano como uma dimensão em que,

Nada se desenvolve, mas coisas acontecem com atraso ou adiantadas, e formam esse ou aquele agenciamento de acordo com suas composições de velocidade. Nada se subjetiva, mas hecceidades formam-se conforme as composições de potência ou de afectos não subjetivados. (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 58)

O plano de consistência pode ilustrar estes novos territórios que a condição pandêmica nos obrigou a produzir. Isso porque são pensados justamente dentro de uma perspectiva do movimento, em que as coisas não estão planificadas de forma fixa, e sim, dentro de uma perspectiva dimensional, assim como o a malha espaço-tempo proposta por Einstein⁶, que existe em todos os ângulos, direções e posições imagináveis do universo. “É um plano cujas dimensões não param de crescer com aquilo que se passa, sem nada perder de sua planitude.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 58).

A latitude, ao se constituir pelos graus de potência, não pode ser pensada como uma medida extensiva, mas intensiva, assim como a soma das temperaturas. Quando juntamos um balde d’água a 20°C com outro de 20°C, não teremos um grande balde com 40°C. Assim, “se intensidades de calor não se compõem por soma, é porque devem ser acrescentados seus respectivos sujeitos, os quais impedem justamente o calor do conjunto de devir maior.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 40). As longitudes também não se constituem em medidas exatas, considerando que as velocidades e repousos se dão de formas variáveis em um tempo relativo.

Sobre o tempo

Um calendário, um relógio, uma balança, uma trena e etc. são ferramentas que estabelecem medidas de tempo-espaço inventadas, possibilitando convenções compreensíveis, a partir das quais construímos nossas territorialidades, e nada disso está separado do que somos.

“Você tem a individuação de um dia, de uma estação, de um ano, de uma vida (independentemente da duração); de um clima, de um vento, de uma neblina, de um enxame, de uma matilha (independentemente da regularidade).” (DELEUZE. GUATTARI, 2012, p. 51).

Deleuze e Guattari discorrem sobre duas formas conhecidas para se pensar o tempo. O Cronos é tempo matemático, constituído a partir das medidas simbólicas, cronológicas ou cronométricas, em que definimos a noção de horas, de dias, anos, distâncias, e as suas relações com a velocidade, como quilômetros por horas, metros por minutos, etc. A outra forma de temporalidade é o Aion, que se refere a um tempo flutuante, constituído dentro das individuações, das variações de movimentos e intensidades das hecceidades, do acontecimento, e do devir puro. Sendo assim, o plano de consistência se estabelece com o Aion.

Embora a percepção humana sempre se dê na oscilação e na relação entre Cronos e Aion, as condições impostas pela pandemia colocam a noção de tempo em uma condição diferente, talvez em suspensão, por estar em ressonância com a quebra de um fluxo que a antecedia. Neste contexto, “um dia mais curto ou um dia mais longo não são extensões propriamente ditas, mas graus próprios da extensão como há graus próprios do calor, da cor, etc.” (DELEUZE. GUATTARIE, 2012, p. 39). Assim, nossa perspectiva de tempo não é fixa nem linear, é sempre rizomática. Na pandemia, as ruas ficaram mais vazias, as pessoas passaram a evitar contato físico, a usar máscaras, aglomerações foram dispersas, atividades escolares suspensas, lojas fechadas, atividades culturais canceladas. Os modos de vida pré-pandêmico foram desterritorializados, o que não quer dizer

⁶ Albert Einstein, físico alemão criador da Teoria geral da relatividade.

destruídos, ou extintos, mas aquela ideia comum de “voltar ao normal”, já não cabe mais, pois a experiência não retrocede, ela avança e produz sempre novos modos.

O fato é que qualquer processo de desterritorialização está embricado em uma reterritorialização. O plano de consistência, assim como as hecceidades no corpo, está sempre ativo em níveis inconstantes de agitação, velocidades e potências, vivo, rizomático, singular na sua multiplicidade, mas também em imanência, pois “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras.” (DELEUZE. GUATTARI, 2007, p. 17).

Embora a pandemia possa nos trazer uma sensação de subtração, considerando as privações que atingiram os mais diversos setores da vida social, a experimentação de novos afetos e acontecimentos compõe como soma crescente nas dimensões da nossa multiplicidade, visto que, o plano de consistência é crescente segundo o número de conexões que se estabelecem nele (DELEUZE. GUATTARI, 2007). Talvez a dificuldade em percebermos este cenário como possibilidade de potência dos afetos, esteja atrelada a uma ideia de que tendemos a relacionar a soma, o crescimento, apenas a estímulos que envolvem afetos alegres, vindo de encontros alegres. Temos uma tendência a relacionar a noção de felicidade a uma ideia romântica e jogá-la para o futuro como um destino final, ignorando os afetos que produzem sentimentos de felicidade no acontecimento, impulsionados pelo devir. Se apenas deslocarmos esta perspectiva, podemos perceber que a felicidade está no acontecimento, e sendo assim, ela não transita com o risco, porque ela está no presente.

Tornamo-nos uma sociedade mimada, egoica, que tenta negar a morte e que não quer correr riscos, mas inevitavelmente tudo é risco. Não existe controle sobre o futuro por mais precisas que possam ser nossas estimativas e planejamentos. Existe um fluxo vida que sempre nos escapa, que está sempre deixando de ser, que já não é mais, e já não é mais. Um ótimo exemplo disso é justamente a pandemia a que estamos nos referindo, um evento imprevisível, que produziu tantos acontecimentos que pouco poderíamos ter imaginado.

Se entendermos que o passado é algo que já não está, e que o futuro é algo que nunca se alcança – pois se alcançado vira passado – o presente é tudo o que se pode. Nesse sentido, os afetos sempre se dão no presente, mesmo o medo e a esperança do futuro só existem porque são sentidos no presente, assim como a hecceidade, o esforço e o devir. O presente, que se dá nos planos de consistência e suas dimensões no emaranhado rizomático dos afetos. Da mesma forma, as memórias e lembranças de fatos ocorridos em momentos anteriores só existem como pensamento agindo no presente, relacionadas a todas as dimensões e contextos que estiveram implicados a este, dentro das multiplicidades que compõem a singularidade da pessoa que as pensa. Assim, as questões provocadas pela pandemia se referem a afetos do presente agenciados no presente.

É possível que a Covid-19 nos deixe entre suas heranças uma reconexão com o presente, que tenhamos mais habilidades para redesenhar territórios e estejamos mais abertos para os acontecimentos. É possível que isso represente um desdobramento no âmbito dos nossos afetos e modos de vida, ou que cresça um entendimento sobre a ilusão do controle e, desta forma, nos apegarmos menos aos afetos de medo e esperança sob o futuro, optando por mais desfrute nos afetos do presente. Lembremos, tudo é risco.

Referências

DELEUZE, Gilles. *Lógica do Sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1995. 5. reimp., 2007.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 4. Tradução de Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tradução de Grupo de Estudos Espinosianos; coord. Marilena Chauí. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018.

ROSE, Nikolas. *A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no Século XXI*. São Paulo: Ed. Paulus, 2013.

Sobre as autoras

Luana Garcia Feldens Fusaro é graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Tiradentes (UNIT), mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: luafeldens@gmail.com.

Juliana Garcia Feldens é graduada em Comunicação das Artes do Corpo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: juliafeldens@gmail.com.

A PERFORMANCE DRAG QUEEN E SUAS REVERBERAÇÕES

DRAG QUEEN PERFORMANCE AND ITS REVERBERATIONS

Matheus Flauzino Oliari¹

Jesio Zamboni²

Resumo: Apesar de existirem algumas conceituações que buscam abarcar o conceito de drag queen ou o que seria a performance drag, podemos entender essa forma de arte e expressão como fazer de caráter expansivo, sempre inovador. A montagem, ato de construir e arquitetar o próprio corpo com acessórios, roupas, cosméticos e edições de imagem, consiste em um dos principais artifícios que permitem as drag queens construir e alterar a realidade de acordo com suas ambições e desejos. Além da montagem, os movimentos, gestos, performances e gírias que envolvem a performance drag atravessam e são atravessadas pelas linhas de segmentaridade rígidas, linhas maleáveis e linhas de fuga e se apresentam em movimentos de desterritorialização e reterritorialização.

Palavras-chave: Drag queen; Deleuze e Guattari; performance; desterritorialização; linhas de fuga.

Abstract: Although there are some concepts that seek to encompass the concept of drag queen or what drag performance could be, we can understand this form of art and expression as an expansive type of action, always innovative. Editing, the act of building and architecting their own body with accessories, clothing, cosmetics and image editing, is one of the main devices that allow drag queens to build and alter reality according to their ambitions and desires. In addition to editing, the movements, gestures, performances and slang that surrounds drag performance can cross and are crossed by lines of rigid segmentarity, malleable lines and lines of flight, and present themselves in movements of deterritorialization and reterritorialization.

Keywords: Drag queen; Deleuze and Guattari; drag performance; deterritorialization; lines of flight.

Pessoas vestidas com plumas coloridas, brilhos, saltos, vestidos, maiôs e muita extravagância. Olhares penetrantes, profundos, instigantes e ornados de cílios postiços, delineador, sombra, base e corretivo. Histórias por trás de rostos extremamente maquiados, histórias criadas e vividas por estes mesmos rostos. Ou outros. Afinal, toda vez que aparecem em público, apresentam um rosto novo. Estes são alguns elementos que podemos citar como referências às características marcantes das drag queens: artistas que têm ganhado mais espaço nos últimos anos, tanto no Brasil quanto em vários outros lugares do mundo.

Mas o que entendemos ser uma drag queen? Amanajás (2014), ao traçar um percurso histórico pela arte dos atores transformistas, sinaliza que, apesar de ser uma figura muito presente entre gays, a drag queen é uma forma de arte que não estabelece correlação direta com identidade de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, é uma expressão artística permeada por fatores sexuais, políticos e sociais, que passou por inúmeras transformações e atualizações, e tem se deslocado de uma posição marginalizada para um terreno mais conhecido, sobretudo na última década.

Já Jesus (2012) afirma que as drag queens consistem em artistas homens que se fantasiam de mulheres e fazem uso de uma feminilidade exagerada e estereotipada como forma de espetáculo e entretenimento, vivenciando a inversão do gênero sem reivindicá-la para si. Nesta concepção, nota-se a construção de uma personagem que não necessariamente possui relação

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

² Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

com a identidade de gênero ou orientação sexual de quem a constrói. Vencato (2002) contribui para a discussão ao dizer que, em relação às drags, o processo de construção de uma personagem é gradativo e inovador, iniciando-se na primeira montagem e se reelaborando a cada vez que entra em cena algum aspecto relacionado ao fazer drag.

Apesar da tentativa de uma certa conceituação, tanto Amanajás (2014) quanto Jesus (2012) e Vencato (2002) alegam que não há consenso ou definição única no que se refere às drag queens. Tendo em vista que o fazer drag e suas reverberações se dão em diferentes situações e contextos, é possível observar o envolvimento de processos de subjetivação, dessubjetivação, inovação, provocações e outros tantos elementos, impossibilitando a criação de definições exatas ou enclausuramentos em relação a este fazer artístico.

Em vez de tentar fechar conceitos sobre as drag queens, ao traçar algumas pistas dos desdobramentos da performance drag, podemos expandi-los. Adotando a montagem como ponto de partida de nossa análise, percebemos que através dela entram em cena os contornos, as cores, os desenhos das sombras espalhadas no rosto, o tamanho e espessura do delineador, a curvatura dos cílios, das sobrancelhas e o volume dos lábios. Os encheimentos, as vestimentas, incontáveis combinações de jogos de luzes e de texturas que produzirão diferentes silhuetas também são pontos muito bem explorados pelas drags.

Montar-se implica arquitetar o próprio corpo: uma engenharia somática que se ocupa em reconceber o corpo abandonando ideias de certo ou errado. A montagem, como já traz em seu nome, implica ação. Então, trata-se também de algo temporário. Ao mesmo tempo, é difícil afirmar onde exatamente começa e onde termina o processo de se montar. O início é na escolha do nome? No planejamento, compra e costura das roupas? É quando a maquiagem começa a ser feita antes de algum show ou aparição? Talvez todas essas alternativas.

Da mesma forma, como podemos afirmar quando a montagem acaba? Talvez essa seja uma questão um pouco mais contornada, visto que ao fim de seus trabalhos, muitas drags retiram toda a maquiagem e roupa que estavam usando enquanto montadas, referindo-se a este processo como “se desmontar”. Mesmo assim, isto não é um consenso, uma vez que algumas pessoas fazem fronteiras bem definidas entre a vivência em drag e fora de drag, esses limites são mais nebulosos para outras, como vimos em alguns relatos no trabalho de Vencato (2002).

Para além do processo de montagem, a performance drag, de modo geral, pode ser caracterizada como fazer que cunha traços de criação e expansão. Performar implica atividade, elaboração que não se restringe aos palcos e apresentações. A performance também está no cotidiano, nos materiais selecionados para roupas e maquiagens, nas fotografias publicadas nas redes sociais, nos vídeos gravados, no modo de falar e andar entre o público em uma festa, nos movimentos das mãos, nos olhares, nas maneiras de perceber e manipular o próprio corpo na relação com os outros e consigo, e em tantos outros contextos.

Ainda que feita pela mesma artista, uma performance nunca é igual a outra. A cada vez que surge, traz consigo uma novidade, e todas elas utilizam variadas tecnologias, mecanismos e engenhosidades para se sustentarem. Além de todos os aspectos da montagem, as luzes, o palco, a arquitetura do ambiente, a disposição do espectador, o movimento do artista e outros elementos que circundam o corpo também compõem atos performáticos. A performance drag não é algo rígido e mecanizado, pois é feito no encontro da artista com a arte, com os espectadores e com o próprio desejo. Conta com olhares, gritos, sons, expressões faciais, movimentos, prazeres, desafios, amores, ódios, desconfianças, dores e, evidentemente, com a imprevisibilidade da vida.

Essa dinâmica atravessa e é atravessada por diferentes linhas, que consistem em movimentos de diferenciação, fluxos e relações de sentido e força que traçam inúmeras formas de viver e caotizam os modos vigentes. Deleuze e Guattari (1996) indicam a existência de três tipos de linhas: linhas de segmentaridade rígidas, linhas maleáveis e linhas de fuga. As linhas

de segmentaridade rígidas estão presentes em diferentes contextos ao longo da história das sociedades e são caracterizadas por relações que parecem previsíveis e contáveis.

As linhas de segmentaridade rígidas são linhas de controle que buscam garantir ordem, formatando grandes grupos bem delimitados na malha social, estratificações de classe, sexo, gênero, raça e outras. É interessante ressaltar que tanto estas quanto as demais linhas não podem ser separadas umas das outras, ou classificadas de maneira positiva ou negativa, pois cada uma delas propicia diferentes experimentações para diferentes formas de vida (DELEUZE; GUATTARI, 1996; CASSIANO; FURLAN, 2013).

Já nas linhas de segmentaridade maleável não existem núcleos que comandem as relações e os fluxos, mas rachaduras e impulsos que permitem maior fluidez e flexibilidade dos movimentos que ocorrem na imanência da vida. Diferente das linhas duras com fluxos pré-determinados, aqui temos um funcionamento rizomático (DELEUZE; GUATTARI, 1996). Neste caso, não há preocupação com a origem e a finalidade dos elementos, mas sim com os meios, sendo chamado de acontecimentos os momentos em que a realidade é construída. Apesar de haver uma pressão para que estas linhas se enquadrem em um modelo rígido, os acontecimentos despontam em uma desestratificação, escapando do controle de grandes sistemas (CASSIANO; FURLAN, 2013).

As linhas de fuga, terceira denominação atribuída por Deleuze e Guattari (1996), são imprevisíveis, imperceptíveis e, ao mesmo tempo, extremamente ativas. Engendram mudanças bruscas que não podem ser codificadas pelas linhas mais rígidas, tampouco pelas maleáveis. As linhas de fuga promovem rupturas que nos lançam em experimentações e acontecimentos, uma vez que desfazem o eu de relações já estabelecidas. Assim como as outras duas modalidades que descrevemos, as linhas de fuga se entrecruzam e se misturam, seja momentaneamente ou a longo prazo, sempre provocando interferências umas nas outras. Vale ressaltar que não é incomum uma linha se transformar em outra, já que fluxos maleáveis podem se apoiar em pontos de maior rigidez e vice-versa (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Existem infinitas modalidades e estilos que as drags manejam, brincam, criam, transformam e adotam, e em cada um deles há uma rica articulação, exploração e produção de diferentes linhas que permeiam suas existências. Todos os estilos são performados por pessoas que, na malha social, sustentam cor, gênero, sexualidade, situação econômica e outros fatores que são encaixados em segmentaridades mais rígidas. O gênero, por exemplo, é um dos elementos mais explorados pelas drags, que o dobram, destroem, inventam, modificam e satirizam, trincando saberes petrificados e costurando possibilidades mais fluidas.

As linhas de segmentaridade maleáveis e as linhas de fuga se presentificam nos mais diversos detalhes da performance drag queen. O impossível pode ser maquiado e transformado em horror, espanto ou admiração. Podemos contemplar artistas que produzem maquiagens monstruosas, fantasmagóricas, alienígenas, imitações de famosas obras de arte e invenção de muitas outras. Também é possível localizar drags que se apoiam em uma estética voltada à noção comum de feminino, trazendo consigo discussões sobre estereótipos, fenótipos femininos e masculinos, normas sociais e papéis de gênero.

Ao atravessar e ser atravessada por diferentes modos de funcionamentos, tanto já existentes quanto novas possibilidades, a performance drag implica o que pode ser nomeado território. O entendimento de território pode ser relativo a um espaço ou sistema em que o sujeito sente-se “em casa”: como modalidades de organização que delimitam e articulam os seres existentes uns aos outros e aos fluxos cósmicos. Os territórios fazem emergir uma série de investimentos e comportamentos em espaços culturais, estéticos, cognitivos, sociais e até mesmo temporais (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Uma vez construído o território, estamos sujeitos a movimentos de desterritorialização. Tais movimentos dizem respeito ao processo de aderência às linhas de fuga, ocorrendo uma abertura e, até mesmo, a destruição do atual território, instaurando algo radicalmente novo. Existem várias drag queens que afirmam ter experienciado grandes mudanças em diversos âmbitos de suas vidas, como na forma que se sentem fazendo drag ou no modo de enxergar o próprio corpo e vivenciar o gênero. O público, ou espectador, também pode mergulhar em processos que podem desembocar numa desterritorialização, afinal, a performance, apesar de singular, nunca é individual, e possui reverberações de caráter coletivo e imprevisível (HAESBAERT; BRUCE, 2001).

Também é interessante pontuar os movimentos de reterritorialização, que consistem em tentativas de se apropriar de um território após um processo de desterritorialização. Aqui, existe o perigo de encarar a reterritorialização como um retorno ao “território original” ou anterior, ou até mesmo uma tentativa de copiar o que outrora configurou um território. Isto é impossível. Trata-se, na verdade, de nos servirmos de elementos de desterritorialização para construir uma nova territorialidade, em um processo de invenção de si que, neste caso, não raramente comparece na experiência das drag queens (HAESBAERT; BRUCE, 2001).

A construção de territórios é feita por meio de diferentes agenciamentos, que podem ser classificados em agenciamentos maquínicos de corpos e agenciamentos coletivos de enunciação. Enquanto o primeiro diz sobre as máquinas sociais e a mistura entre os corpos nas sociedades, os agenciamentos coletivos de enunciação se referem a um conjunto de signos compartilhados que só podem se efetivar na dimensão coletiva, como a linguagem e símbolos. Haesbaert e Bruce (2002) enfatizam a relevância de ter em vista que essas duas modalidades de agenciamentos não se opõem uma à outra, mas se percorrem, se influenciam e se atravessam.

É visível no fazer drag que essas faces de agenciamento não se separam: aspectos corporais comportam expressões e linguagens, assim como os diferentes tipos de expressões, apresentações, dialetos e símbolos que as drag utilizam se presentificam no corpo. Apresentações com danças que carregam em si uma história, como o *voguing*, nomes que, em sua sonoridade, apresentam piadas de duplo sentido, sátiras e críticas políticas feitas em apresentações ou até mesmo embutidas na própria vestimenta, são exemplos que revisitam essas faces de agenciamentos nos trabalhos das drag queens.

Podemos concluir, então, que o corpo configura o mais escandaloso território na performance drag, e por isso está sujeito a movimentos de desterritorialização e reterritorialização. O fazer drag ocupa-se de uma degustação corporal, onde a dimensão somática é a superfície inserida na realidade que produzirá estranhamento, admiração, fascínio, repulsa e outros diferentes sentimentos e sensações, tanto no espectador, que lê e interpreta a artista, quanto na própria artista. É pelo corpo que falamos, nos relacionamos, vestimos, ocupamos espaços, expressamos e sentimos afetos.

Cada drag queen emerge em meio a um cenário político, estético, econômico, racial, geográfico e sexualizado. A partir destes e de outros fatores criam-se modos únicos de existência, de se fazer arte e de contar sua história. Esses modos são recheados de nuances que constroem a performance drag, que, por sua vez, é constantemente atravessada por linhas de força, brecha, fissura, fratura, visibilidade e enunciação, apresentando entrecruzamentos e multiplicações, e criando também multiplicidades. É vivendo em meio a toda essa complexidade que as drag queens são grandes produtoras de si e de diversas realidades.

Referências

AMANAJÁS, I. Drag Queen: um percurso histórico pela arte dos atores transformistas. *Revista Belas Artes*, São Paulo, v. 16, p. 1-23, 2014.

CASSIANO, M.; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 373-378, 2013.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. *GEographia*, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2001.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

JESUS, J. Gomes. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012. Disponível

em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_POPULA%C3%87%C3%83O_TRANS.pdf?1334065989. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

VENCATO, A. P. *Fervendo com as drags: corporalidades e performances de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina*. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Departamento de Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Sobre os autores

Matheus Flauzino Oliari é estudante de psicologia na Universidade Federal do Espírito Santo, tem experiência na área de psicanálise e estudos sobre subjetividade, com pesquisa nos seguintes temas: diversidade sexual e de gênero.

E-mail: matheusflauzino14@gmail.com.

Jesio Zamboni. Graduado em Psicologia, Mestre em Psicologia Institucional e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor Adjunto do Departamento de Psicologia e Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) da UFES.

E-mail: zambonijesio@gmail.com.

SIMULACRO DE PRINCESA: UMA ANÁLISE DA POSTURA FEMININA EM “ENCANTADA”

PRINCESS’S SIMULACRO: AN ANALISYS OF THE FEMALE POSTURE IN “ENCHANTED”

Gabrielly José Oliveira¹

Hoje, pensar a mulher é visualizá-la diante dos moldes femininos contemporâneos, desmistificando muitas posturas já impostas ao antes conhecido como: sexo frágil, assim, levando-as ao papel de inferioridade durante a maior parte da sua história. Em vista disso, buscaremos entender mais sobre a força feminina e como a mulher tende a agir encontrando-se em situações diferentes de seu convívio, conforme ocorre no filme “Encantada”. O longa é uma fantasia romântica e, por compilar dentro de si vários contos, pode ser considerado um “novo” conto de fadas. É um filme produzido pela Walt Disney em 2007, uma mistura de live-action e animação. Sua trama se divide nos personagens do mundo mágico de Andalasia, e do mundo real de Manhattan, New York. Sendo assim, este ensaio tem como tema a análise do filme “Encantada” (2007) dos estúdios Walt Disney, o qual apresenta a figura da mulher diante da representação de dois mundos.

No enredo do filme aparecem alusões a alguns contos, como: “A Branca de Neve”, “Cinderela”, “A Bela Adormecida” e histórias como “Alice no País das Maravilhas” e “King Kong”, a sua narrativa se constitui por intertextos construídos por essas obras que estão presentes dentro do seu enredo. A narrativa da obra faz a todo o momento paródia com os próprios contos de fadas, sendo inclusive, algumas cenas idênticas, mas com um tom muito mais humorístico – e algumas vezes sarcástico –, fazendo a mistura do verossímil e o inverossímil que é trazido para o mundo real. Sua trama retrata a saída da personagem Giselle (Amy Adams) do seu ambiente de convívio – o mundo mágico dos contos de fadas – para o mundo tratado como real no filme. Tal evasão é planejada pela Rainha Narissa (Susan Sarandon), para que seu enteado Príncipe Edward (James Marsden) não se case e ela possa governar o reino de Andalasia sozinha. Para isso a rainha conta com a ajuda de Nathaniel (Timothy Spall), o conselheiro do príncipe.

Ao chegar em New York, Giselle conhece a doce menina Morgan (Rachel Covey) e seu pai Robert (Patrick Dempsey), aos quais a moça pede ajuda para voltar ao seu mundo de origem. Nesse contratempo, Giselle se vê em situações desconhecidas, mas muito tentadoras, fazendo-a ter novas perspectivas e gostos diferentes. Ao conhecer Nancy (Idina Menzel), noiva de Robert, ela percebe que a mulher nesse novo mundo, pode ter uma forma totalmente diferente de viver. Fazendo assim ascender uma potência desconhecida até então.

O filme “Encantada” foi produzido pela *Walt Disney Pictures*, com o ano de 2007 como seu lançamento, e carrega uma narrativa clássica. Segundo Xavier (2005, p. 27), “[...] costumou-se dizer que um filme é constituído de sequências – unidades menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e /ou pela sua posição na narrativa”.

Quando se refere à decupagem clássica, o autor trata como o processo de decomposição do filme e, salienta a importância da montagem para que através dela o filme se concretize e se regue de verdade, deixando para trás a ilusão de que o filme é apenas uma produção e carregando-o com a naturalidade. Xavier (2005), defende que essa naturalidade a qual integra as cenas diferentes em uma mesma sequência, integra também planos diferentes em uma mesma cena. “O plano corresponde a cada tomada de cena, ou seja, à extensão do filme compreendida

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, Brasil.

entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem.” (XAVIER, 2005, p. 27). Xavier (2005, ainda trata o cinema de Hollywood como uma representação naturalista, a qual tinha três elementos básicos, a decupagem clássica, a elaboração de uma método de interpretação dos atores e a escolha de narrativas populares, que são: a decupagem clássica que produz o ilusionismo e a capacidade de flagrar o mecanismo de identificação na obra, a elaboração de um método de atuação dentro dos princípios naturalistas dentro de um estúdio ou cenários também naturalistas e a escolha de histórias que circulam entre gêneros bem conhecidos e estratificados, populares e de leitura fácil.

O uso do termo naturalismo nesse caso não está ligado diretamente ao estilo da escola literária, ou seja, é usado pelo autor para referir-se à “construção de espaço cujo esforço se dá na direção de uma reprodução fiel das aparências imediatas do mundo físico, e à interpretação dos atores que busca uma reprodução fiel do comportamento humano, através de movimentos e reações ‘naturais’”. (XAVIER, 2005, p. 42). Tudo neste cinema é ponderado para parecer verdadeiro, e caminha em direção ao controle da realidade criada pelas imagens, funcionando para a representação não parecer de fato uma, anulando a sua própria presença. A partir disso, veremos como é vista essa representação em diferentes concepções, e nos deteremos a pensar o conceito de simulacro.

Desta forma, indaga-se como ela lidou com a situação da evasão, como enfrentou seus medos e como entendeu a sua potência. O desafio de analisar tal postura dentro de um filme infantil é ímpar, visto que levamos em conta a tensão e a contra ideia sobre a representatividade da mulher dentro da obra cinematográfica. A protagonista é vista como uma dissonância diante de dois mundos, em concordância com o Deleuze (1974), levando em conta que o simulacro anula o pensamento de estar representando, sendo modelo ou copiando algo ou alguém.

Em “Encantada”, os mundos que são ali representados não têm como objetivo demonstrar um modelo ideal a ser seguido, ou uma cópia de um modelo. O simulacro ali não é menos que o real, e no filme, a protagonista Giselle apenas encontrou a sua potência e acreditou que poderia vir a ser o que desejasse. De acordo com Deleuze (1974, p. 138), “o simulacro é construído sobre uma disparidade, sobre uma diferença, ele interioriza uma dissimilitude”. É sobre este fato que não se pode delinear o simulacro a partir de um modelo, pois ele nada pretende, pelo contrário, o simulacro não parte do modelo ideal, do mesmo, mas se trata do outro, a partir da sua dessemelhança sem pretensão, que integra o próprio simulacro.

O mundo real, Manhattan, é criado como um lugar em que não existe o final feliz; é o ambiente no qual as pessoas não podem ser felizes de verdade, ou não podem acreditar no melhor de si, deixando assim, toda carga do maravilhoso e da felicidade para o mundo das fadas, Andalasia. No entanto, no conto de fadas não seria tão maravilhoso assim, pois o poder do mal – caracterizado na Rainha Narissa – apresenta-se como um dos maiores influenciadores, ou seja, se não fosse pela rainha, Giselle não teria ido para New York.

Sobrelevando ainda que, no mundo das fadas, a forma tradicional de viver apresenta-se através do “felizes para sempre”, a princesa casando com um príncipe. Já no mundo representado como real é possível a figura feminina se colocar de uma forma diferente, no entanto seria esse um mundo que “não existe felizes para sempre”. É válido evidenciar também que, através dos personagens de Andalasia, é caracterizado implicitamente o quão preso aos padrões do tradicional conto de fadas os personagens estão, nesse momento, dentro do mundo real. Como exemplo, podemos usar o momento em que Narissa envia junto a seu espião Nathaniel, três maçãs envenenadas, para que ele consiga entregar a Giselle, a fim de matá-la. Durante a trama, duas tentativas foram extremamente falhas, mas na terceira, quando Narissa foi até o mundo, ela se transformou em uma velhinha oferecendo a maçã para Giselle, afirmando que resolveria os seus problemas; forma tradicional que aparece em outro conto de fadas (“A Branca de Neve”), salientando as marcas de intertextualidade presente na narrativa.

O tradicionalismo é presente em outros aspectos também, como por exemplo quando Giselle está perdida em suas decisões, e não sabendo que no mundo real ela pode fazer escolhas, aceita a maçã para esquecer de seus problemas, acomodando-se à situação de não colocar as suas vontades em primeiro lugar. Na verdade, a protagonista apenas aceita a fruta para esquecer seus problemas, e não por ser a sua real vontade, ou seja, aceita exclusivamente pelo fato de que, só comendo a maçã ela poderá esquecer-se do que realmente quer.

Como sabemos, o filme retrata as figuras femininas diante do mundo real e do mundo das fadas; cada um dos mundos apresenta suas características através de suas representações, pois na verdade, não trataremos de fato desses mundos e sim de suas representações através do viés realista do cinema.

A primeira personagem feminina que surge no enredo da obra é Narissa, a “rainha má” que governa o reino mágico de Andalasia ao lado de seu enteado, Edward. Narissa, uma mulher egoísta, cruel, regida por seu ego, vive os seus dias estudando métodos para afastar qualquer moça que viva no reino de Edward, pois não quer dividir seu posto de rainha com ninguém; mas em meio a esse destino, aparece Giselle, a personagem principal do filme. Narissa representa o mal, uma mulher com poderes mágicos, uma feiticeira capaz de se metamorfosear do que quiser, e mesmo com todo o trunfo entre as mãos, não pode ser feliz, pois o que define sua felicidade não é somente o seu reinado, mas a segurança que seu reino permanecerá seguro sem sua presença (considerada por si mesmo) onipotente. Mesmo que isso não esteja em suas mãos, pois existe algo mais precioso que a rainha, e no filme fica evidente que é “o beijo de amor verdadeiro”.

Giselle dentro do conto de fadas é uma moça encantadora, cabelos compridos e pele clara, de voz doce e afinada que sonha em encontrar seu príncipe encantado. Ela mora no alto de uma árvore, cercada por animaizinhos da floresta. Ao chegar ao mundo real, a priori, mostra-se a representação da tradicional figura feminina: limpa a casa, confecciona roupas, gosta de crianças e cultiva muitas rotinas trazidas do conto de fadas. Nesse momento podemos observar pontos de intertextualidade no que se refere aos contos de fadas que compilam o filme. No entanto, a posteriori, tem contato com outras situações, começa a sentir carinho por Robert, familiariza-se e conhece melhor New York, faz compras, vai ao salão de beleza etc.

No primeiro momento, Giselle apresenta-se nos padrões do conto de fadas, aceitando o pedido de casamento imediato de Edward, por pensar que somente casando ou encontrando alguém para sentir-se realizada, é que os seus desejos se realizariam e poderia ser feliz. No entanto, tudo acaba acontecendo de outra maneira, e quando ela surge em New York, acaba fazendo descobertas e percebendo que existem outros modos de viver e fazer escolhas, além da vida que ela conhece. Passa da garota ingênua para a empreendedora, uma mulher que precisa e quer alguém ao seu lado. Além dessas descobertas, ela descobre também que não precisa seguir nem os padrões do conto de fadas, e nem os padrões do mundo real, que apenas precisa encontrar a sua potência sem querer chegar a lugar algum, ou seja, encontrando o seu potencial e descobrindo que talvez não possa se definir.

Esse contato com outro tipo de mundo faz Giselle repensar sobre seu amor pelo príncipe Edward, bem como sobre sua vida em Andalasia. Ela muda sua postura, como também algumas escolhas, mesmo sentindo que no mundo encantado não será mais seu lugar. Inicialmente, acaba aceitando a sua condição de futura princesa, deixando para trás a sua vontade própria (de continuar em Manhattan), em busca de um mundo que não pertence mais à sua alma.

Nancy, namorada de Robert, inicialmente apresenta-se como uma mulher muito compenetrada em seu trabalho, independente, tendo uma vida muito agitada, dividida entre trabalho e sua vida pessoal, e sempre tentando se aproximar mais de seu namorado, que é muito fechado e quer ter um relacionamento extremamente “pé no chão” para evitar decepções; ao contrário dela, que busca um homem romântico, ou seja, uma espécie de refúgio da sua vida acelerada. Nancy é a segunda feminina escolhida para ser descrita, por ser uma mulher atenta e ter um noivado muito centrado com Robert, por cinco anos.

No auge de seu relacionamento, quando ela e seu noivo estão pensando em se casar, Nancy percebe que, após cinco anos, nunca quis estar de fato nesse noivado engessado, que não a permitia ser quem era de verdade. Nancy sempre quis um romance que pudesse levá-la a qualquer lugar e fazer qualquer loucura, considerando que mesmo com toda a vida construída em Manhattan, ela deixou tudo para trás, com o objetivo de viver um “felizes para sempre”, viver o amor, até então desconhecido dentro do mundo das fadas.

Ao conhecer Giselle, Nancy passa a ter uma visão diferente e um desejo pela vida tradicional do conto de fadas, representada pela protagonista. Nancy sente desejo de largar tudo para viver a vida dos sonhos dentro dos contos de fadas, junto ao príncipe. Tanto Giselle quanto Nancy, na medida em que vão se redescobrimo, percebem que não há mais nenhum ideal para seguir, ou seja, vão contra a tudo que eram capazes de acreditar até então. O sentido de seguir algo não é mais o rumo a tomar, e isso vem de encontro à Teoria Deleuzeana do simulacro, que não o trata como uma cópia degradada. Na verdade, tanto Giselle quanto Nancy surgem como um simulacro, suprimindo o original e as cópias, os modelos a serem seguidos e as representações, isto é, perfazendo o ideal, que na verdade elas não fazem parte. “Não basta nem mesmo invocar um modelo do Outro, pois nenhum modelo resiste à vertigem do simulacro.” (DELEUZE, 1974, p. 140-141).

Já a figura feminina mais doce do filme, Morgan, filha de Robert, é criada de uma forma totalmente não-tradicional: ainda bebê foi abandonada pela mãe, e quem cuida dela desde então é seu pai. A menina cresceu e se tornou uma criança afastada das fantasias presentes no encantamento de ser criança, mas mesmo assim, sonhadora. Isso fica ainda mais forte através do contato com Giselle, a qual lhe traz toda a fantasia e, mesmo sendo criada de uma forma regulada por seu pai, Morgan decide escolher ser uma menina doce e amorosa, acreditando na felicidade.

Entende-se que as personagens femininas ao longo da narrativa mudaram suas posturas diante das circunstâncias vividas por elas e, mesmo em meio a tantas mudanças, ainda permanecem alguns costumes. Percebe-se que no trânsito entre o mundo das fadas e o mundo real, as personagens ainda são tributárias a um ideal, cabendo a elas representá-lo. Em consonância com os conceitos elencados e – o simulacro a partir da reversão do platonismo – podemos observar o simulacro em trechos do filme, quando as personagens se encontram à margem dos ideais que supostamente deveriam corresponder; como já foi supracitado, o simulacro é justamente a dessemelhança.

O desenvolvimento do estudo possibilitou a análise da postura feminina dentro da obra cinematográfica “Encantada”, produzida pelos Estúdios Walt Disney. Sendo assim, pode-se perceber a postura feminina diante de três mulheres diferentes: Giselle, Nancy e Morgan. Enxergamos como essas mulheres lidaram com as situações durante o desenrolar do filme, levando em conta o amontoado de intertextos de outros filmes da Disney que essa obra cinematográfica compila.

Por fim, concluímos que a mulher representada em obras cinematográficas produzidas pelos Estúdios Walt Disney, é regada de encantamento, tendo uma alma doce, sempre ligada à natureza como um ser místico, detentora de um poder e, encantamento indescritivelmente impetuoso. É uma mulher representada através de ideais distintos, os quais a todo instante são atravessados por outros modelos, caros ao cinema, produzido em Hollywood. Por este motivo, em alguns trechos do filme, observamos em pequenos detalhes que a mulher pode vir a ser um simulacro, considerando os momentos em que traz uma sobreposição de acontecimentos sentindo-se perdida em meio às suas decisões, contrariando qualquer modelo. Isso se dá pela história da mulher, sua potência e persistência.

Referências

DELEUZE, G. Platão e o Simulacro. In: DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

ENCANTADA. Direção de Kevin Lima. Produção de Barry Josephson, Barry Sonnenfeld. Realização de Walt Disney Pictures. Intérpretes: Amy Adams, Patrick Dempsey, James Marsden, Susan Sarandon, Timothy Spall, Idina Menzel. Roteiro: Bill Kelly. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 2007. (107 min.), son., color. Legendado.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Sobre a autora

Gabrielly José de Oliveira é graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Sul de Santa Catarina, é Mestranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina. É professora na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. E-mail: gabrielly.joseoliveiraa@outlook.com.

CUERPO, DESEO Y CAPITALISMO: A PROPÓSITO DE LA CLASE OBRERA VA AL PARAÍSO

BODY, DESIRE AND CAPITALISM: PURPOSE OF THE WORKING CLASS GOES TO PARADISE

Daniel Alberto Sicerone Podestá¹

Resumen: El presente artículo aborda el filme «La clase obrera va al paraíso» dirigida por el cineasta italiano Elio Petri en el año 1971. Comprenderemos su emergencia dentro del contexto posterior a mayo del 68 y el agotamiento del Estado de Bienestar, contexto ceñido por ser la antesala de la re-estructuración capitalista de mediados de los setenta. El principal objetivo que deseamos exponer versa sobre la relación intrínseca entre las movilizaciones y sus reclamos (disociación de la crítica social de la crítica artista) con el nuevo imaginario social que se constituyó a partir de las re-estructuraciones capitalistas en el ámbito de la empresa y la superación del modelo fordista en favor de una producción centrada en procesos inmateriales. Por ello, la película de Petri manifiesta cómo el capital como principal relación social pre-diseña el mundo por venir a partir de la resolución de los conflictos obreros y sus demandas.

Palabras claves: Petri; capitalismo; cuerpo.

Abstract: This article deals with the film "The working class goes to paradise" directed by the Italian filmmaker Elio Petri in 1971. We will understand its emergence within the context after May 68 and the exhaustion of the Welfare State, a context limited by being the prelude to the capitalist restructuring of the mid-1970s. The main hypothesis that we wish to verify is that there is an intrinsic relationship between the mobilizations and their demands (dissociation of social criticism from artist criticism) with the new social imaginary that was constituted from capitalist restructuring in the field of company and the overcoming of the Fordist model in favor of a production focused on immaterial processes. For this reason, Petri's film shows how capital as the main social relationship pre-designs the world to come from the resolution of workers' conflicts and their demands.

Keywords: Petri; capitalism; body.

Introducción

El cine y/o las artes escénicas como productos estéticos de la sociedad de masas no son ajenas a las condiciones materiales de producción y reproducción de la vida. Desde la reflexión benjaminiana, especialmente desde su afamado texto “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” (1989), el cine no queda desligado de la democratización del arte, frente a la crítica que da cuenta de una desaurización o atrofia del aura de la obra de arte. De esta forma, aunque haya rastros de nostalgia en la obra de Benjamin, entiende que existe una función política del arte y propone su politización por parte del comunismo, en tanto estas nuevas formas de reproductibilidad tienen la función de democratización de estas nuevas técnicas, en tanto son las masas quienes se pueden apropiar de ellas, frente al recogimiento que expresaba la tradición. Por ello, el cine puede tener un carácter des-alienante y favorecer una de las lógicas políticas que permiten esta masificación: la crítica a la propiedad capitalista frente a la conservación de dichas condiciones de propiedad por parte del fascismo. Frente a la estetización de la política que quiere

¹ Instituto de Filosofía Dr. Alejandro Korn, FFyL UBA CONICET.

llevar adelante el fascismo y que Benjamin entiende que tendrá como consecuencia lógica la guerra, propone una politización del arte que se aprovecha de la des-auratización de la obra y la pérdida del original, en tanto se pierda el arraigo territorial de esta.

Es por ello, que el cine de Petri no puede dejar de ser pensado en esa propuesta benjamiana de politización del arte. El filme *La clase obrera va al paraíso* dirigida por el cineasta italiano Elio Petri en 1971 es parte de su trilogía del poder o también conocida como *trilogía de la neurosis*. La primera de sus entregas había sido *Investigación sobre un ciudadano libre de toda sospecha* del año 1970, seguida por la película mencionada anteriormente y sobre la cual trabajaremos en este artículo, y por último presenta *El amargo deseo de la propiedad* en el año 1973. Esta trilogía representa la consumación de las ideas políticas del cineasta italiano quien explora las relaciones de poder dentro de la sociedad capitalista en todos sus ámbitos, desde la relación de los hombres con la justicia burguesa, las formas de propiedad, la alienación de los trabajadores, las relaciones amorosas y de familia, entre otras. En todas ellas, el capital como principal relación social, representa la dirección dinámica del metabolismo social, como una especie de espíritu hegeliano que se auto-mueve mediante el despliegue de sus potencias a partir de la negatividad intrínseca que la constituye.

Esta película de explícito contenido político expresa un síntoma de una época convulsionada por movilizaciones y protestas que atravesaron las principales ciudades de Occidente, especialmente con una crítica a la intervención militar imperialista, la desestructuración del Estado de Bienestar, y las condiciones materiales de explotación en el dispositivo fabril. Un ejemplo de esto, presente en la película analizada, tiene que ver cómo las transformaciones del orden fabril irrumpen directamente sobre la subjetividad de los trabajadores, especialmente cuando Lulù Massa comienza a tener complicaciones en su vida cotidiana debido a la alienación que sufre en el trabajo maquínico, afectando especialmente la dimensión de la sexualidad. En cuanto al síntoma de la época, el ejemplo paradigmático ha sido mayo del 68, donde los jóvenes estudiantes se plegaron por la ciudad parisina exigiendo una serie de demandas que se caracterizaron por un juego estilístico que imponía la gramática universitaria como idioma preferencial de las demandas estudiantiles. Protestas como la de París se replicaron en EE.UU., Italia, Argentina, entre otras, exigiendo transformaciones sustanciales en el modo de vida capitalista que hasta el momento se veía regulado por el Estado, tal como se había configurado el capitalismo post Segunda Guerra Mundial.

El dispositivo fílmico de *La clase obrera va al paraíso* puede ser leído como un dispositivo que aborda el clima epocal de las transformaciones inconscientes dentro del régimen político del capital, es decir, transformaciones que no se desprenden de la acción consciente de un sujeto determinado, sino que responden a la asimilación de las exigencias por parte del capital en una nueva configuración del estatus quo. Este fenómeno puede contextualizarse con la suplantación del modo de producción fordista en favor de un modelo llamado posfordista y caracterizado por la producción de mercancías inmateriales, atributo contemporáneo de las formas de producción capitalista de la actualidad. Aunque la película no pueda mostrar el desarrollo de este tipo de producción, sí puede señalar cómo las exigencias de mejores condiciones de trabajo (reafirmación de las potencias vitales de la fuerza de trabajo) son asimiladas por el capital y resueltas en nuevas condiciones de explotación que refuerzan la opresión sin necesidad de extender el carácter coactivo de la dominación. Esta es una de las tesis centrales que sostienen los *operaístas* o teóricos marxistas italianos que consideran que el capital funciona de forma reactiva a las formas de auto-valorización de la fuerza de trabajo.

En busca de un nuevo amo

Santiago Castro-Gómez en su libro introductorio al filósofo Slavoj Žižek recupera uno de los mitos sobre la relación entre los intelectuales franceses postguerra y los movimientos sociales-políticos como ha sido la experiencia de mayo del 68. El libro de Castro-Gómez es un intento de pensar de forma sistemática la obra de Žižek, aunque con la particularidad de establecer una propuesta de lectura más próxima al antagonismo foucaultenao y su teoría de la ideología. Allí, en el mencionado libro, Castro-Gómez señala que Lacan se dirigió a los jóvenes estudiantes movilizados con las siguientes palabras: “a lo que ustedes aspiran como revolucionaros es a un amo. Y lo tendrán (...) no se hagan ilusiones muchachos, ustedes no serán jamás sus propios amos, lo único que lograrán será cambiar sus cadenas” (CASTRO-GÓMEZ, 2015, p. 13). Esta misma referencia la retoma Žižek (2008a) cuando da cuenta de uno de los *graffitis* que circulaban por ese tiempo en la capital parisina: ¡las estructuras no andan en la calle! Lacan respondió a tan enigmática denuncia: las estructuras ya salieron a la calle. ¿Qué significado tienen estas referencias para pensar nuevas formas de sujeción dentro de una nueva gramática del deseo, de la anti-jerarquía y del anti-conservadurismo?

El capitalismo no sucumbió a las protestas masivas que han recorrido el planeta y menos ha perdido su eficacia consensual y coactiva en referencia a las demandas de los jóvenes estudiantes y obreros que se movilizaron contra un horizonte de posibilidades que reflejaba más los tiempos de la preguerra que las transformaciones que ya estaban ocurriendo en el mundo del trabajo y de la producción de la materialidad de la vida. En este sentido, el nuevo amo de la profecía de Lacan y el hecho de que las estructuras ya estén en la calle, significa un cambio en el espíritu del capitalismo, retomando la noción de espíritu propia de las teorizaciones de los sociólogos franceses Boltanski y Chiapello en su libro *El nuevo espíritu del capitalismo* (2002), intentando reformular las tesis weberianas sobre una suerte de espíritu que acompaña las formas de producción contemporáneas de mercancías, tanto materiales como inmateriales. Entonces, este nuevo amo es lo que el filósofo esloveno reconoce como posmodernismo y que Castro-Gómez entiende como la ideología dominante del capitalismo globalizado.

Las potencias emancipatorias que supuestamente estaban contenidas en las formas de organización proletaria de mayo del 68 no han actualizado una superación de las formas de producción en función de una mayor emancipación de los trabajadores, sino todo lo contrario: una superación que reforzó las medidas de sujeción mediante una solidificación de lo que podemos llamar multiculturalismo. En esta ideología multiculturalista las múltiples diferencias en torno a lo humano están en proceso de asimilación por la gramática del mercado, mientras que las diferencias antagónicas (luchas de clases y diferencia sexual) están en proceso de su borramiento, ya sea mediante la noción de *géneros y sexualidades* (la noción constructivista acerca de la sexualidad) y la imposibilidad de pensar más allá de las coordenadas de la centralización de la propiedad privada. Žižek reconoce ciertos cambios positivos que no pueden negarse, especialmente la mayor participación de la mujer en los espacios privados y públicos, pero en el ámbito de la legitimidad del metabolismo social presente, estas nuevas formas de sujeción implican un refuerzo de las formas de dominación.

Es por ello que el filósofo esloveno reconoce que uno de los imperativos posmodernos es el goce como experiencia constituyente de la subjetividad contemporánea. Habla de una especie de hedonismo tolerante, una suerte de hedonismo que nos impulsa a la satisfacción sexual y nos condena a la culpa cuando la gratificación no es resuelta. Ejemplificativo de esta modificación en el patrón de dominación es la particular perspectiva del filósofo esloveno cuando da cuenta de las modificaciones en el ámbito de la dominación mediante la figura del padre posmoderno. Allí Žižek (2008b) reconoce que el padre tradicional ejercía su autoridad sin necesidad de una

máscara, ya que pone el ejemplo del padre que obliga a ir a visitar a su abuela un día de domingo, adquiriendo el imperativo una exigencia directa y sin ambigüedades posibles. En cambio, el nuevo padre posmoderno no obliga a su hijo a ir a visitar a su abuela de la misma forma que el padre tradicional, sino que lo persuade de otra manera: ahora el padre le deja abierto el camino a la propia elección del niño ante el dilema de ir a visitar a su abuela, puede decidir si va o no, pero el padre le agrega un nuevo elemento, le induce al niño la culpa. Si él decide no ir, el padre remarcará que él es libre de hacerlo, pero que su abuela se va a sentir mal por el cariño que le tiene, etc.

Žižek está introduciendo mediante este ejemplo las nuevas formas de sujeción que no necesitan de un padre autoritario que obligue a su hijo a realizar determinadas funciones. ¿Qué relación tiene este nuevo padre posmoderno y el nuevo espíritu del capitalismo?

En la medida en que este espíritu del capitalismo post-68 forma una unidad académica, social y cultural, esa misma unidad justifica el nombre de “posmodernismo”. Por eso, aunque se hicieron muchas críticas justificadas del posmodernismo como nueva ideología, habría que admitir, sin embargo, que cuando Jean-François Lyotard utilizó el término que anteriormente daba nombre a ciertas tendencias artísticas nuevas (especialmente en la literatura y en la arquitectura) para designar una nueva época histórica, en su acto había un elemento de auténtica nominación. El “posmodernismo” funciona ahora, efectivamente como un nuevo Amo-significante, introduciendo un nuevo orden de inteligibilidad en la confusa multiplicidad de la experiencia histórica (ŽIŽEK, 2011, p. 62).

Cuando se alude a la figura del padre se está dando cuenta de una metáfora que puede ser comprendida bajo el término del significante, y es por ello que acordamos con Žižek cuando menciona que el posmodernismo es un nuevo Amo-significante, el cual ha emergido en las modificaciones de los patrones de producción, especialmente con las innovaciones que el nuevo espíritu del capitalismo ha traído consigo. La crítica a las jerarquías y las estructuras que se expresaban en las pancartas, *graffitis* y consignas de los jóvenes estudiantes de mayo del 68, fue absorbida por el capitalismo en su nueva lógica empresarial y el imperativo al goce. No hay nuevas libertades sexuales porque el sexo quedó preso de la economía de mercado, toda diversidad corporal tiene su correlato en el mundo de las mercancías bajo la figura ideológica del “comercio justo”, lo cual grafica la igualdad de oportunidades dentro de un horizonte economicista. La diversidad quedó contenida en el Uno, es decir, en el mercado como último horizonte infranqueable por las teorías críticas contemporáneas. “El nuevo espíritu del capitalismo recuperó triunfalmente la retórica igualitaria y anti-jerárquica de 1968, presentándose a sí mismo como una victoriosa rebelión libertaria contra las opresivas organizaciones sociales características tanto del capitalismo empresarial como del Socialismo Realmente Existente” (ŽIŽEK, 2011, p. 67).

“La clase obrera va al paraíso” representa el momento de bisagra entre las nuevas transformaciones del capitalismo y las exigencias de los trabajadores como impulso de las modificaciones por parte del capital de las formas de producción. Cuando en la película, Lulù Massa, el trabajador de una fábrica italiana, se transforma de un trabajador modelo para el modelo imperante en la lógica empresarial: sin ausencias, con un alto rendimiento de producción, modelo de trabajador para el resto de sus compañeros, sin relación política con los sindicatos y partidos obreros; a un trabajador conflictivo a partir de un accidente que sufre en la máquina de producción. Lo interesante de la película es que no muestra cómo ese trabajador que asume conciencia de clase transforma las relaciones sociales de producción, sino todo lo contrario, cómo su rebelión ante el modelo de producción imperante termina siendo transformado en una nueva lógica de producción donde los trabajadores pierden toda

singularidad que tenían en función de operar sobre una mínima parte en una línea de montaje. La conclusión no ha sido el asalto del cielo, sino las tesis *operaistas* clásicas: el capital se reconfigura a partir de las luchas de los trabajadores.

La película no muestra el proceso de culminación del modelo posfordista, sino el momento de bisagra donde las tradicionales formas de organización del trabajo y su relación con los beneficios otorgados por el Estado benefactor se agrietan y van descomponiéndose. Las exigencias de mejor retribución económica por el trabajo a destajo implicaron, más allá de la huelga y la intervención del sindicato, una recomposición de la relación capital-trabajo, donde la primera asume una mutación de sus mecanismos de extracción de plusvalía. Esta mutación de los mecanismos de extracción del plusvalor no se traduce únicamente en una modificación de los patrones de costos-beneficios, sino que atraviesa la corporalidad de los trabajadores, tal como puede apreciarse al final de la película, donde Lulù Massa es re-enganchado al trabajo, pero la nueva forma de producción impide la comunicación de los trabajadores. Estos quedan aún más sometidos a la máquina, dado que se deshumaniza hasta el propio diálogo entre los trabajadores, lo cual también significa una ruptura para cualquier estrategia de organización intrafabril.

El sujeto es el capital

La película “la clase obrera va al paraíso” puede inscribirse dentro del marco teórico fundado por Mario Tronti (2001) y las discusiones en el seno de lo que se llamó *operaismo*. Esta perspectiva teórica dentro del marxismo occidental entiende que el capital es reactivo, mientras que el trabajo o fuerza de trabajo es activo. Esto significa que cuando los trabajadores luchan por mejores condiciones de vida (papel activo), el capital responde no sólo asumiendo parte o algún elemento de los reclamos de los trabajadores, sino también y de forma central mediante un principio reactivo. Esta reacción del capital se expresa a partir de la asimilación de los reclamos, pero con la particularidad asumirlos dentro de un horizonte superador de las relaciones presentes, aunque sin suponer una subversión de la lógica de dominación,

Es en este sentido que podemos leer la prédica del *operaismo* como próxima a una re-interpretación del marxismo donde el sujeto queda desplazado de las figuras tradicionales de la clase obrera como una clase autónoma que en su proceso de lucha contra el capital se auto-determina a sí misma, como si su conciencia viniera desde el exterior. Por ello rescatamos la lectura que hiciera del marxismo el sociólogo argentino Juan Ignacio Carrera, quien desde un enfoque hegeliano va a pensar las categorías de *El capital* de Marx, especialmente bajo la figura del capital como sujeto y las clases sociales del capitalismo como una personificación de esta relación social. En la teoría política marxista tradicional el sujeto es leído como asunción de una serie de exigencias que son encarnadas por un agenciamiento de individuos que comparten entre sí la posición común frente al capital: la auto-valorización de la fuerza de trabajo. Cuando los trabajadores en la película de Elio Petri se organizan para exigir mejores condiciones económicas, el marxismo tradicional entenderá que allí hay un germen de autonomía de los trabajadores, porque son ellos quienes asumen la posibilidad de una auto-valorización de la fuerza de trabajo mediante una recomposición salarial.

En cambio, para una re-lectura del marxismo desde un enfoque hegeliano se piensa que el sujeto está lejos de ser considerado de tal forma. Para Hegel, a diferencia de Kant, el sujeto no sería un elemento regulador de una multiplicidad de objetos caóticos, sino que el objeto deviene sujeto en tanto éste encarna la autoconciencia de la realidad. Por tanto, el sujeto deja de ser pensado como una substancia, para pensar a la substancia como sujeto, es decir, ello implica que el sujeto sea movimiento dinámico, inmanente y autorreflexivo. El concepto de sujeto (*das Subjekt*) es actividad por el hecho de que la substancia es sujeto:

En cuanto sujeto, ella es la pura *negatividad simple*, y precisamente por eso, es la escisión de lo simple, o la duplicación que contrapone, la cual, a su vez, es la negación de esta diversidad indiferente y de su contrario; sólo esta igualdad que se *restaura* o la reflexión en el ser-otro hacia dentro de sí mismo -no una unidad *originaria* como tal, o *inmediata* como tal es lo verdadero (HEGEL, 2010, p. 73)

Esta negatividad simple no proviene del exterior, está contenida en el propio sujeto y permite la descomposición de la unidad, dando lugar al movimiento. “Este proceso de dividirse por la negatividad inmanente y reconstituir la unidad perdida es el movimiento del sujeto, es lo que lo convierte en la substancia viva. No está en reposo: la negatividad inmanente a él no se lo permite” (VÁSQUEZ, 2008, p. 197). La postura de Iñigo Carrera es que el sujeto es el capital que se personifica en la figura del obrero y del capitalista, pero lo que diferencia a ambas posturas es el fetichismo de la mercancía, en tanto el capitalista puede afirmarse libremente en tanto personifica la necesidad del capital en acumularse. El capitalismo deja de ser un significante que estaría desapegado de la propia dinámica que lo constituye y permite pensar el antagonismo social como una brecha constitutiva de toda subjetividad dentro del horizonte de las relaciones sociales de producción capitalista.

De esta forma, el desenlace de la película es una muestra de cómo la realización de las exigencias de los trabajadores es asumida por el capital en una nueva forma de opresión que no resulta menos efectiva que la anterior. El capital lleva en sí mismo su propia aniquilación, y no es porque la burguesía haya creado a su futuro enterrador: los trabajadores, sino porque tanto el proletariado como la burguesía expresan las potencias del capital:

La clase obrera no puede dejar de enfrentarse todos los días a la capitalista por la realización del valor de su fuerza de trabajo. Este enfrentamiento es la única forma que tiene para reproducir su fuerza de trabajo y, con ella, su vida natural. Sin embargo, por más triunfos que pueda acumular en este enfrentamiento, no revoluciona con ellos las bases materiales del desarrollo de las potencias del trabajo social. Claro está que tampoco las revoluciona la clase capitalista, por más que se esfuerce en representar estas potencias explotando a la fuerza de trabajo hasta la aniquilación. Recién lo logra en cuanto su voluntad actúa como personificación de la producción de plusvalía relativa (IÑIGO CARRERA, 2013, p. 15).

Esta lectura pareciera pecar de cierto determinismo inmovilizante porque entiende que el proletariado es una personificación de la relación social predominante del capitalismo: el capital como sujeto del metabolismo social. Nuestra interpretación entiende que la postura teórica que expresa Iñigo Carrera está lejos de ser determinista e inmóvil, dado que su crítica se dirige ante aquellos que en nombre de una multiplicidad de sujetos quedan enajenados de las propias potencias del capital, dando cuenta de una abstracta conciencia libre que está convencida de que las determinaciones brotan de su conciencia y no de las relaciones sociales de producción de la totalidad de lo real. Iñigo Carrera entiende la superación del capitalismo no como un proceso constante de auto-valorización de la fuerza de trabajo sino como la conformación de una conciencia científica que comprende que la aniquilación del capital no pasa por su supresión, sino por una transformación del proceso material del trabajo que le permita una centralización y desarrollo de las fuerzas productivas.

La organización general indirecta de la producción social por el capital se realiza necesariamente tomando en ellas la forma concreta de relaciones directas entre las personas, a partir de la apariencia de independencia individual mutua. Son, por lo tanto, relaciones sociales que realizan la

enajenación de las potencias humanas como atributos del producto material del trabajo. La superación del modo de producción capitalista no implica un cambio de contenido de estas relaciones sociales. Implica su aniquilación. Cuando se las invierte como causa de la potencialidad revolucionaria de la clase obrera, ésta es presentada como si no tuviera más potencia para superar al modo de producción capitalista que la que le pudiera dar el desarrollo abstracto de una conciencia incapaz de trascender de la enajenación capitalista misma. El espíritu «igualitario y solidario» que embellece a la ética, la moral y el derecho del «hombre nuevo» oculta así la verdadera determinación histórica. Es decir, oculta el hecho de que la superación del modo de producción capitalista sólo puede resultar de un cambio en la materialidad misma del proceso de trabajo que, a su vez, tenga por condición igualmente material el ser regido por una conciencia capaz de superar toda apariencia enajenada (IÑIGO CARRERA, 2013, p. 28).

El final de la película de Elio Petri donde Lulù Massa cuando es re-enganchado al trabajo bajo una nueva modalidad de producción les comenta a sus compañeros del sueño que tuvo la noche anterior es demostrativo de cómo la clase trabajadora es enajenada en su vínculo con la producción de mercancías. Allí, en esa parte final de la película, Lulù Massa intenta, de forma fallida, explicar los pormenores de su sueño, pero dicho acto se ve impedido por el funcionamiento de las máquinas, el ruido que generan y la propia disposición del cuerpo de los trabajadores que obtura toda posible comunicación humana. La re-estructuración del capital ha significado una mayor enajenación de los trabajadores en detrimento de una conciencia científica, es decir, “una que conoce sus propias determinaciones de manera objetiva y, como tal, que avanza en su libertad” (IÑIGO CARRERA, 2013, p. 38).

Conclusión

“La clase obrera va al paraíso” de Elio Petri no sólo es una película que hace parte de su trilogía acerca de la sociedad capitalista contemporánea, es también una película sintomática del propio auto-despliegue de las determinaciones del capital y la enajenación de la clase trabajadora en el metabolismo social. Es el capital el sujeto en tanto su despliegue fenomenológico no trae nada del exterior, es su propia negatividad la que le permite una actualización de sus propias potencias encerradas en su relación social, personificándose en el capitalista y el trabajador. En cambio, una abstracta conciencia libre se desapega de las propias condiciones materiales de producción para comprender en su apreciación ética el despliegue de potencias emancipatorias, pero dada la situación de enajenación no hace más que fortalecer la dominación en el hecho de no comprender científicamente las propias determinaciones. Un ejemplo histórico de esta posición la representan los trabajadores que en el origen de la producción fabril capitalista atentaban contra las propias maquinarias, o también, aquellos trabajadores que consideran, desde una posición deleuziana/guattariana (2004a, 2004b), la posibilidad de crear islas de autonomismo por fuera del metabolismo social y su relación social dinámica y auto-reflexiva: el capital.

Las re-estructuraciones que se han desarrollado a mediados de la segunda mitad del siglo XX han significado una realización por parte del capital de las potencias anti-jerárquicas y anti-conservadoras de los movimientos sociales, estudiantiles y de trabajadores que tienen su punto de mayor movilización en el *mayo francés*. El capitalismo contemporáneo y sus nuevas formas de sujeción basadas en un nuevo amo-significante que opera sobre los deseos como una especie de *precorporación* (FISHER, 2017). Esto significa que es el capitalismo quien ya no espera a que los trabajadores expongan sus demandas para asimilarlas en una nueva lógica de

dominación superadora de la actual, sino que “ahora estamos frente a otro proceso que ya no tiene que ver con la incorporación de materiales que previamente parecían tener potencial subversivo, sino con su *precorporación*, a través del modelado preventivo de los deseos, las aspiraciones y las esperanzas por parte de la cultura capitalista” (FISHER, 2017, p. 30-31)

Referencias

BENJAMIN, W. “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnicas” en *Discursos interrumpidos I*, Buenos Aires: Taurus, 1989

BOLTANSKY, L. y CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Traducción de Alberto Riesco Sanz. Madrid: Akal, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, S. *Revoluciones sin sujeto*. México: Editorial Akal, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *El Anti-Edipo*. Capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós, 2004a.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos, 2004b.

FISHER, M. *Realismo capitalista*. Traducción de Claudio Iglesias. Buenos Aires: Caja Negra Editores, 2017.

HEGEL, W. *La fenomenología del capital*. Traducción de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Abada Editores, 2010.

IÑIGO CARRERA, J. *El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia*. Buenos Aires: Imago Mundi, 2013.

TRONTI, M. *Obreros y capital*. Traducción de Oscar Chaves Hernández, David Gómez Hernández y Carlos Prieto del Campo. España: Akal, 2001.

VÁSQUEZ, E. *Los puntos fundamentales de la filosofía de Hegel*, Caracas: Alfa, 2008.

ŽIŽEK, S. “Mayo del 68 visto con ojos de hoy” en *El país*, edición digital, 1 de mayo de 2008a. Disponible en: https://elpais.com/diario/2008/05/01/opinion/1209592812_850215.html.

ŽIŽEK, S. *Primero como tragedia, después como farsa*. Traducción de José María Amoroto Salido. Madrid: Akal, 2011.

ŽIŽEK, S. *Cómo leer a Lacan*. Traducción de Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós, 2008b.

Sobre a autora

E-mail: daniel.sicerone@hotmail.com.

DOSSIÊ – ENSAIO IMAGÉTICO

TRANSCRIÇÕES AUTOPOÉTICAS: VARIAÇÕES ARTÍSTICAS DE UMA INVESTIGAÇÃO DOCENTE

TRANSCRIPCIONES AUTOPOÉTICAS: VARIACIONES ARTÍSTICAS DE UNA INVESTIGACIÓN DOCENTE

Aline Daka¹

Resumo: O trabalho apresenta uma composição experimental em vídeo-poema como parte de uma pesquisa de doutorado em Educação, e que pensa o processo investigativo docente pelos deslocamentos poéticos de si. Desse modo, a pesquisa compõe uma imagética em autoficção, com desvios nômades-corporais em transversalidades múltiplas. Nesse contexto, mostra-se uma investigação docente em transcrições autopoéticas, que se compõe de experimentações narrativas, tramas citacionais e variações multimodais das noções de corpo, de deslocamento e de fronteira; que se perfazem entre as modulações intensivas de um cotidiano institucionalizado de uma professora. É pela pesquisa poética que se compõe uma proposta de flutuação, de ilegibilidade, de diásporas e de acampamentos. De modos de se perder no outro para variar as percepções cosmológicas de si e tensionar as fronteiras que preexistem numa corporeidade contemporânea.

Palavras-chave: Docência artística; transcrição; autopoética; corporeidade; deslocamento.

Resumen: La obra presenta una composición experimental en videopoema como parte de una investigación de doctorado en Educación, y que considera el proceso de enseñanza investigativa por los desplazamientos poéticos de uno mismo. De esta manera, la investigación compone un imaginario en autoficción, con desviaciones nómadas-corporales en múltiples transversalidades. En este contexto, se muestra una investigación docente sobre transcripciones autopoéticas, que consiste en experimentos narrativos, tramas de citas y variaciones multimodales de las nociones de cuerpo, desplazamiento y frontera; que se integran entre las modulaciones intensivas de la cotidianidad institucionalizada de un docente. Es a través de la investigación poética que se construye una propuesta de fluctuación, ilegibilidad, diásporas y campamentos. En formas de perderse en el otro para variar las percepciones cosmológicas de uno mismo y tensar los límites que preexisten en una corporeidad contemporánea.

Palabras clave: Docencia artística; transcreación; autopoética; corporalidad; desplazamiento.

*Noite e dia, noite e dia, noite e dia,
Deixo-te esquecer.
Quem és tu, salvo um instante,
um instante que se abre em meus olhos,
o deserto do conhecimento?
Deixo-te esquecer.
Foroug Farrokhzad, Passageiro, 2019*

*O eu não passa de um transmissor de matéria
estrangeira,*

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*que vem de fora e está destinada a ir mais longe do
que eu.*

Emanuelle Coccia, Metamorfoses, 2020
*Mas como, eu me pergunto, poderia a escrita
garantir a reversibilidade das perspectivas
e produzir, a partir da letra, uma verdadeira
transformação?*

*De que modo poderia a literatura atravessar-nos com
uma ética?*

Lina Meruane, Tornar-se Palestina, 2019

AUTOPOÉTICA

Na fronteira, eu plantei o luar junto aos pássaros mágicos para poder criar uma nova narrativa.

Uma pássara, sempre a mesma pássara, nunca e sempre igual.

A pássara não é a mesma.

A pássara muda.

Uma pássara de vida breve, apenas voo, em revoadas de pássaros que não se deixam
perseguir.

A boa sorte.

Geração sob geração.

Em desvios, sucessivamente, rasante, longínquo, soprado ao vento.

Na textura dos meus sonhos, nas imagens passageiras.

Guerras, lutas, horas cotidianas.

Como eu faço para te alcançar no vento?

Na passagem desse instante, a vida demora-se.

A visibilidade se desveste de mim.

O vazio a figura.

É paisagem, vestígio de intempérie... mudança.

Caminhos abertos como veias frescas.



Figura 1: Aline Daka, frames do vídeo-poema experimental de processo de pesquisa *Autopoética / Alterpoética*, 2020. Poema da autora e projeção de fotografias anônimas e da poeta iraniana Forugh Farrokhzad – Fonte: arquivo pessoal. Vídeo exibido no Colóquio Deleuze em modo fechado na plataforma Youtube, publicamente indisponível em virtude de direitos autorais de som. Para este ensaio as imagens funcionam como citação visual – matéria viva de pesquisa

Me desaproprio em ti, em ti resido.
Desertora de mim.
Legião, legendária, estrangeira.
Sangue-outro.
O mundo inteiro aparece em ti, forasteira.
No desenho do teu corpo, flutuante, estranho, na estampa do que fizeram de ti.
O fetiche, o culto.
Quando os rostos se embaralham como cartas marcadas, desaparecendo assim no próprio
rosto.

A relação é mais velha que o próprio rosto.

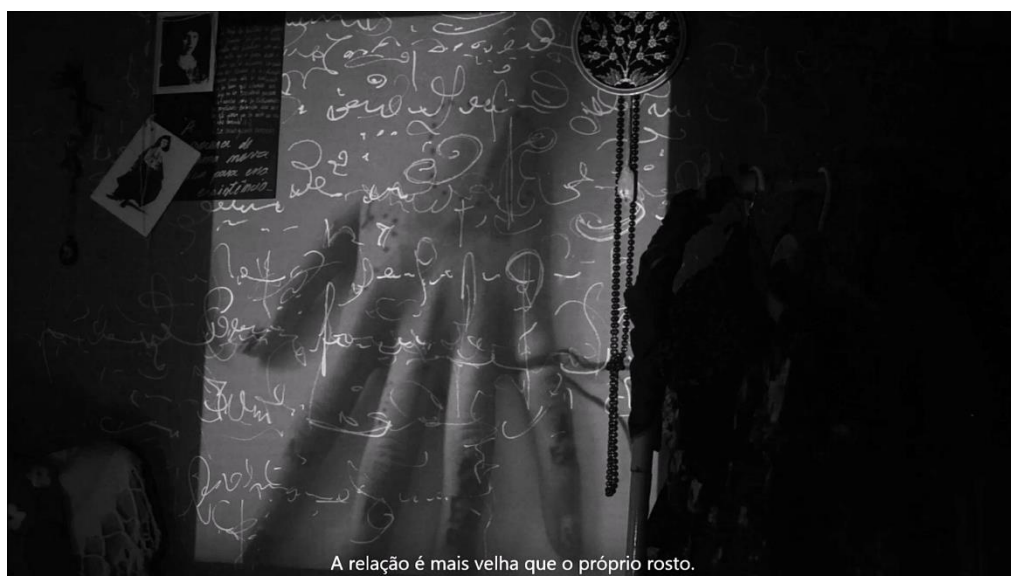


Figura 2: Aline Daka, frames do vídeo-poema experimental de processo de pesquisa Autopoética / Alterpoética, 2020. Poema da autora e projeção de fotografia da mão desenhada de uma aluna, 2020 – Fonte: arquivo pessoal

Em lampejos, em correio noturno, onde a mensagem não é clara.
Uma carta... para quem?
Leva-me, leva-me em ti, traz-me em ti, me receba.
Cega.
Vendada.
Anônima.
O ancestral é o incomum.
Surpreenda-me, em cada canto, espaço, borda, perda.
Supera-me...
Em terra, mar, floresta e deserto.
Em água, fogo, terra, ar, poema e rastro.
Tempestade de areia em olhos mútuos.
O incomum, o usurpado.
Arrancado do óbvio.
Perdendo-se nas dobras.
Desaguando sempre... obscuros canais em amanheceres e quedas.
A diferença, o negro, a arte... a mulher.
Anoiteço em ti, atravesso palavras, preparando a aula.



Figura 3: Aline Daka, frames do vídeo-poema experimental de processo de pesquisa Autopoética / Alterpoética, 2020. Poema da autora e projeção, 2020 – Fonte: arquivo pessoal.

Dispersa.
 Ritual, sem origens, bastardo.
 Desapropriando meu sussurro no vazio que é forma.
 E que dá corpo, e me encara, e me indaga, e me renasce.
 Essa morte em nós que me dá a vida, quando me percebo em corporeidade.
 Esse exílio afável que me deslimita.



Figura 4: Aline Daka, frames do vídeo-poema experimental de processo de pesquisa Autopoética / Alterpoética, 2020. Poema da autora e projeção de fotografias anônimas e da poeta indígena norte-americana Zitkala-As – Fonte: arquivo pessoal

A mulher, a repetição, o universo observável.
 Porque ainda precisamos gritar para parir o mundo?
 Para figurar o mundo?
 Para sê-lo de volta?
 E re-habitar a terra, e se demorar na percepção cósmica do habitual a pagar o preço.
 O feitiço é o cotidiano.
 O fogo é a nossa carne.
 Uma imagem que fascina.
 E tudo está como antigamente, multiforme e insondável.
 ALTERPOÉTICA

*Quando o espírito se incha no meu peito, gosto de
vagar sem pressa entre as colinas verdes;
ou às vezes, ao sentar-me à margem do murmurante
Missouri, fico maravilhada pelo enorme azul acima.
As mãos dobradas repousam em meu regaço pelo
tempo esquecido.
Meu coração e eu ficamos pequenos na terra como
um grão de areia palpitante.
Zitkala-Sa, Pássaro vermelho fala: velhas lendas
indígenas, 2019*

*Precisamos sempre olhar atentamente para o lugar em
que nossos pés transitam e não podemos perder a
distância.
Byung-Chul Han, Filosofia do Zen Budismo, 2002*

Na segunda parte do vídeo-poema as imagens dançam.
Música de Μαρία Σπυροπούλου – Aida. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=1QpRj5Ph9mo>



Figura 5: Aline Daka, frames do vídeo-poema experimental de processo de pesquisa Autopoética / Alterpoética, 2020.
Poema da autora e projeção de fotografia de um Tableau Vivant, 2020 – Fonte: arquivo pessoal e foto original de Thérèse Rivière e Germaine Tillion: <https://www.editions-hazan.fr/livre/ares-algerie-1935-photographies-de-therese-riviere-et-germaine-tillion-9782754114400>

Referências

COCCIA, Emanuele. *Metamorfoses*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

FARROKHZAD, Foroug. *Eterno Anochecer: poesía completa*. Madrid: Gallo Nero, 2019.
HAN, Byung-Chul. *Filosofia do Zen Budismo*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MERUANE, Lina. *Tornar-se Palestina*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2019.

SA, Zitkala. *Pájaro rojo habla: Viejas leyendas indias - Historias del pueblo nativo americano*. Madrid: Ménades Editorial, 2019.

Sobre a autora

Aline Daka é o nome artístico de Aline da Rosa Deorristt, doutoranda no Programa de Pós-Graduação – PPGEDU, da Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Essa pesquisa é realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

E-mail: dakhadessin@gmail.com.

DOSSIÊ – COMUNICAÇÕES ORAIS

RELAÇÕES MADURAS PARA DIÁLOGOS SAUDÁVEIS: O QUE A FILOSOFIA TEM COM ISSO?

RELACIONES MADURAS PARA DIÁLOGOS SALUDABLES: ¿QUÉ TIENE LA FILOSOFÍA CON ÉL?

Maria Adriana Alves Dantas¹

Resumo: Pensar na pandemia como um fenômeno gerador de problemas, pode ser um caminho para descobertas de janelas histórias e respostas às novas formas de pensar e agir das futuras gerações, e o que a filosofia tem a ver com tudo isso? Visto que no entendimento de Deleuze, o papel do filósofo é o de criar conceitos, relações e não apenas de contempla-los. Diante disso e do atual contexto mundial, se faz cada vez mais urgente que a filosofia esteja a serviço da humanidade, perto do povo, em busca de uma sociedade mais justa e igualitária e isso só é possível quando se caminha ao lado da arte, ciência... E tem base concreta, real.

Palavras-chave: Pandemia; filosofia; relações; maturidade; política

Resumen: Pensar en la pandemia como un fenómeno generador de problemas puede ser una forma de descubrir ventanas históricas y respuestas a nuevas formas de pensar y actuar para las generaciones futuras, y ¿qué tiene que ver la filosofía con todo esto? Dado que en la comprensión de Deleuze, el papel del filósofo es crear conceptos, relaciones y no solo contemplarlos. Ante este y el contexto mundial actual, es cada vez más urgente que la filosofía esté al servicio de la humanidad, cerca de las personas, en busca de una sociedad más justa e igualitaria y esto solo es posible caminando junto al arte, la ciencia.... Y tiene una base real y concreta.

Introdução

Refletir sobre a vida é um privilégio? Algumas pessoas, pela vivência familiar ou até mesmo por um viés de personalidade, são mais reflexivas que outras, e ser uma pessoa reflexiva, não é tarefa fácil, mas traz grandes benefícios, pois através do aprofundamento das situações, acredita-se ser possível amadurecer e respeitar as fases da vida, mas por outro lado, pode ser que isso provoque um descompasso no ritmo de viver a vida, diferente ao que as pessoas “ditas pragmáticas” estão comumente vivendo ou que o sistema as leva a viver, – “*Fala-se hoje da falência dos sistemas, quando é apenas o conceito de sistema que mudou*”, como afirma a tradução de Bento Jr², 1996, p 16 – sempre apressadas, cheias de metas e desatentas aos detalhes, porém cada pessoa, a sua maneira, busca viver e bem, como diz Deleuze “as repartições dos desejos em nós, as nossas relações de velocidade e de lentidão modificaram-se, assalta-nos um tipo de angústia, mas também de uma nova serenidade” (DELEUZE, PARNET, 2004, p. 153).

Sendo assim, o tempo e outras atribuições da vida, também ditam esse ritmo, ou seja, a vida é dinâmica e por mais que o atual sistema busque controlar os mercados e a vida das pessoas, acontecem fenômenos, como ao que se encontra o mundo do ano de 2020/2021, diante

¹ Rede de Mulheres Filósofas da América Latina e integrante de movimento socil.

² Tradução do Livro **O que é a filosofia?** Escrito em 1991, por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

do quadro da pandemia da covid-19³, que trouxe, não só à tona as várias desigualdades produzidas no mundo, mas principalmente no Brasil, escancarando a necessidade de revisar todas as formas de fazer política, justiça, educação, comunicação e, sobretudo, passamos a nos preocupar com o papel das religiões. Acarretando mais crises, as que o mundo já vinha enfrentando de crise social, política, ambiental e ética, soma-se a estas, uma crise sanitária sem precedentes e também psicológica ao qual ainda não se tem dimensão dos reflexos futuros. Confluência de crises! É certo que essa caminhada continuará pós-pandemia e em meio a tudo isso, conseguiremos amadurecer?

Desenvolvimento e apontamentos

Grandes são os dilemas atuais, com isso, transformar a afirmação que o filósofo/professor Clovis de Barros Filho (2010) trouxe em seu livro para uma interrogação: *A Filosofia explica as grandes questões da Humanidade*, [?], é fundamental para ultrapassar o limite aos quais muitos designam à filosofia: o apenas de *refletir* sobre os dramas da vida. Visto que essa foi uma das constatações ao que chegou Deleuze, e Guattari novamente no livro: *O que é a filosofia?* Em que nos diz:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: **acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela**⁴, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. (DELEUZE; GUATTARI, 1996 p. 14).

Nota-se, que para Deleuze, a possibilidade de se criar conceitos parte de terem-se problemas e questões a resolver, mas antes disso existe outro passo importante e que deve ser dado atenção: **Antes das respostas, existem as perguntas**, então para encontrarmos boas respostas, é preciso fazer boas perguntas ou até mesmo as perguntas certas, pois são nesses momentos em que encontrarmos as respostas necessárias aos dilemas da vida! Ao observar todo o processo desenvolvido durante a pandemia no Brasil, como questão central no momento, e o quanto essa dificuldade desconhecida, trouxe à tona, diversos outros problemas de naturezas variadas, mas que se interligam. Achar as soluções não foi uma tarefa fácil e nem tão pouco coordenada, o que nos faz pensar: Que perguntas os atuais governantes se fizeram para dar respostas a crise ao qual atravessamos? Acredito que não foram muitas e com isso, a meu ver, aprofundou um problema maior ao do vírus: **a imaturidade dos que governam a política brasileira, na atualidade**. Como resolver isso?

Mas o mundo continuou a se movimentar, com bons governantes ou não e em meio ao caos, considerando-se filósofo ou não, a pandemia forçou as pessoas, em todas as partes do mundo, a

³ Brasil passa de 130 mil mortes por Covid-19. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/11/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-11-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em: 13 set. 2020.

⁴ Grifo da autora.

pararem e refletirem sobre tudo, e agirem diante deste fenômeno, alguns mudaram radicalmente suas vidas, como exemplo de uma jornalista⁵ que vendeu tudo e escreveu carta agradecendo pelas oportunidades dada e bem aproveitada, mas que este momento exigiu dela uma nova perspectiva de vida é certo que suas condições proporcionaram a mudança arriscada em sua vida; diferentemente da maior parte da população brasileira, que segue tentando sobreviver e alimentar a prole. Mas em alguma medida, todos, em todos os lugares de várias condições sociais, política e/ou religiosa, parou, desacelerou e pensou na vida, morte, se indagou **como será o amanhã?**

Alguns não aguentaram essa imersão e também em carta deixou sua despedida, não de uma emissora, mas da vida, dizendo que a humanidade não deu certo. Esse exemplo ocorreu com o autor Flávio Migliaccio⁶ (2020) que disse em suas últimas palavras: ***“Me desculpem, mas não deu mais. A velhice neste país é (...) como tudo aqui. A humanidade não deu certo. A impressão que foram 85 anos jogados fora num país como este e com esse tipo de gente que acabei encontrando. Cuidem das crianças de hoje”***.

Números de mortos dos que nem mesmo tiveram condições de se despedirem em carta, virou arte em um poema e depois música: *os inumeráveis*⁷, convocando a população a valorizar a memória não só dos seus mais próximos, mas de um coletivo chamado Brasil! Em entrevista, Bráulio (2020) diz: **“O artista tem essa característica de que uma inspiração vem a partir de uma angústia. Ser poeta é ser um prestador de atenção do sentimento alheio”**, conta Bráulio sobre a transformação da dor em poema.

Diante dos três exemplos de ações diante do desconhecido e da dor, embora muitos outros existam, procurou-se corroborar com o pensamento de Deleuze, em que aponta limites de fissuras, espaços de resistências que não se deixam amedrontar diante das forças poderosas do retrocesso em que vive o Brasil e o mundo. É preciso existir, resistir e reagir!

As bases precisarão ser reconstruídas, sob dor, esperança, mas também de alegria. Desta forma, necessita de resistência e luta pela *arte, educação* e mais ainda, ao que parece de *filosofia*, pois o mundo carece de concretude, carece de humanidade. Neste sentido, a filosofia tem suas ferramentas para fabricar e transformar! Juntas, essas três palavras que, em todas as medidas contribuem para a conscientização das pessoas, não pode retornar a um passado sem inclusão e sem possibilidades de mudança e avanço. É preciso continuar os avanços na participação popular, que vinha ocorrendo no Brasil. Deleuze nos diz sobre isso: “O construtivismo exige que toda criação seja unia construção sobre um plano que lhe dá uma existência autônoma. Criar conceitos, ao menos, é fazer algo. A questão do uso ou da utilidade da filosofia, ou mesmo de sua nocividade (a quem ela prejudica?), é assim modificada”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 16).

Considerações iniciais (nunca finais)

Política feita aos conchavos ou entre “amigos” não deverá ser mais possível, pois quando as disputas se acirram as “amizades por conveniência” dão lugar a rivalidades sem limites, nesta busca pelo poder. E o que a filosofia tem a ver com isso? **A retomada da ideia do todo!** A filosofia necessita sair das páginas e palestras vendidas para poucos, por preços inatingíveis para muitos e estar nas ruas dialogando com a população. Precisa voltar a estar cada vez mais cedo nas séries escolares, não só no ensino médio e deste lugar, ela aos poucos foi sendo tirada.

⁵ Referente notícia sobre a jornalista Cris Dias, publicado pelo Correio Braziliense, no dia 28 de agosto de 2020.

⁶ O ator foi encontrado morto, em seu sítio, no dia 04 de maio de 2020.

⁷ Poema escrito pelo poeta cearense Bráulio Bessa, inspirado no trabalho do “Memorial Inumeráveis”, uma iniciativa do artista paulista Edson Pavoni, depois transformado em música pelo cantor Chico César.

A filosofia que contribui na formação de indivíduos pensantes deu lugar às igrejas e templos. **É preciso retomar esse lugar de fala!**

A filosofia deve ser a grande aliada da juventude nas mudanças e transformações que as fases deste período exigem! Quem pode ser considerado maduro? Os adultos de hoje, são maduros? Os homens se permitiram chorar ou o ser adulto neles, os impede? Como avançar para o pós-pandemia sem o devido amadurecimento que este período nos possibilitou? **Restabelecimento das relações no privado e público.** Um adulto que trata as questões com frieza necessariamente pode ser considerado uma pessoa madura? E quem chora diante dos acontecimentos, é automaticamente infantil ou apenas uma pessoa mais sensível que outras? **A filosofia nos amadurece!** E como diz Criolo (2017, faixa X) em sua canção: **“Meninos mimados não podem reger a nação!”** A quem interessa a infantilidade de tantos?

Referências

“A HUMANIDADE NÃO DEU CERTO”, escreveu Flávio Migliaccio em carta; ator cometeu suicídio. *Educadora*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://educadoraam.com.br/noticias/limeira/a-humanidade-nao-deu-certo-escreveu-flavio-migliaccio-em-carta-ator-cometeu-suicidio/>. Acesso em: 13 set. 2020.

CRIS DIAS repensa a vida na pandemia, vende todos os bens e sai da CNN. *Correio Braziliense*. Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/series-e-tv/2020/08/28/noticias-series-e-tv,262105/cris-dias-repensa-vida-na-pandemia-vende-todos-bens-sai-da-cnn-brasil.shtml>. Acesso em: 13 set. 2020.

CRIOLO. Menino Mimado. In: *Espiral de Ilusão*. Single, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. 1. ed. São Paulo: Editora Relógio D'Água, 2004.

LEIA NA ÍNTEGRA O POEMA "INUMERÁVEIS", DO CORDELISTA CEARENSE BRÁULIO BESSA. *Diário do Nordeste*. Brasil. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/leia-na-integra-o-poema-inumeraveis-do-cordelista-cearense-braulio-bessa-1.2248744>. Acesso em: 13 set. 2020.

INUMERÁVEIS: MEMORIAL DEDICADO À HISTÓRIA DE CADA UMA DAS VÍTIMAS DO CORONAVÍRUS NO BRASIL. Brasil. 2020. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2020.

Sobre a autora

Maria Adriana Alves Dantas. Graduada em Agronomia pela Universidade Federal do Cariri – UFCA. Educadora Popular. Integrante do Movimento dos Atingidos por Barragens em Brasília. E-mail: adriana_dantas@hotmail.com.

O PASSEIO DE SCHREBER: UMA LEITURA A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI

THE SCHREBER RIDE: A READING FROM DELEUZE AND GUATTARI

Ana Karla Silva da Nóbrega¹

Patrícia Oliveira Lira²

Palavras-chave: Schreber; Deleuze; Guattari.

Paul Daniel Schreber (1842-1911), mais conhecido como o famoso “Dr. Schreber”, foi um juiz alemão diagnosticado com demência paranoide que viveu períodos de internações clínicas psiquiátricas em diferentes momentos ao longo de sua vida, somando treze anos ao todo. Tomado pelos afectos da sua experiência, tornou-se escritor e resolveu narrar sua história no livro *Memórias de um doente dos nervos* publicado originalmente em 1903, onde podemos entrar em contato não apenas com a descrição de suas internações em instituições psiquiátricas, mas também, com todas as narrativas que bailam sua vida durante esses períodos. Devido à curiosidade que seu livro despertou em teóricos como Freud (1996) e Lacan (1998), ele acabou se tornando altamente conhecido dentro do meio acadêmico, mesmo nos dias atuais.

Dentre os que evocaram a figura de Schreber em sua obra, estão Deleuze e Guattari. Diferente de outros autores, a dupla não estava interessada em realizar uma análise ou diagnóstico de Schreber, em seu livro *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia* (2010), o lugar de Schreber está associado com o “esquizo” que se apresenta desde o título da obra. Aqui, o esquizo não se refere àquele que possui uma entidade psiquiátrica, mas sim, aquele que escapa, vaza, cria o seu próprio código e “passeia” em uma fuga das estratificações dos códigos sociais:

O esquizo dispõe de modos de marcação que lhe são próprios, pois, primeiramente, dispõe de um código de registro particular que não coincide como o código social ou que só coincide com ele a fim de parodiá-lo (...) Dir-se-ia que o esquizofrênico passa de um código a outro, que ele embaralha todos os códigos, num deslizamento rápido, conforme as questões lhe apresentam, jamais dando seguidamente a mesma explicação, não invocando a mesma genealogia, não registrando da mesma maneira. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 29).

Por meio dessa perspectiva, tomando como referência a obra dos autores já mencionada, vamos propor uma leitura de Schreber, a partir da edição traduzida do seu livro publicado no Brasil em 1984, com o intuito de nos aproximarmos mais ao seu passeio do que ao seu diagnóstico.

Agora imagine um dito louco escrevendo um livro onde conta as memórias dos momentos em que sofreu uma crise de nervos, foi internado em uma instituição psiquiátrica e entrou em contato com os mais diversos milagres divinos, esse é o enredo que balança a leitura de *Memórias de um doentes de nervos* (1984) onde o Paul Schreber, ou simplesmente o Dr. Schreber, compartilha sua história. Sua escrita em formato de narrativa nos envolve numa série de acontecimentos que desafiam a ciência e a ordem do mundo. Por isso, quando iniciamos a leitura, quase que de maneira instintiva, o primeiro impulso é procurar os significados e descobrir o Édipo, decifrar as fantasias, os delírios e as alucinações, destrinchar todos os conteúdos em busca de formular interpretações.

¹ Universidade de Pernambuco (UPE), PE, Brasil.

² Universidade de Pernambuco (UPE), PE, Brasil.

Mas Schreber nos alerta o tempo todo que suas experiências “por serem sobrenaturais, são inconcebíveis ao homem”. (SCHREBER, 1984, p. 144).

Um homem culto, criado severamente dentro de todos os códigos sociais e morais, fazendo coito consigo mesmo. Um homem que não era religioso escolhido por Deus para parir uma nova humanidade, tendo essa relação se tornado tão íntima que Schreber recebia suas visitas diariamente. É assim que ele mesmo se apresenta e, é por meio dessa contação que ele nos convida o tempo todo a entrar na sua história, sentindo as angústias e pulsações que percorrem em seu corpo. (SCHREBER, 1984).

Não se trata então de voltar à leitura para uma caça de significados escondidos nas entrelinhas, mas, sim, para a vida que suas memórias ganham quando ele narra suas experiências. É isso que ele joga na sua escrita o tempo todo. A angústia de não conseguir dormir por não ser capaz de parar de pensar. Os Homúnculos que andam em seu corpo e o fazem sentir os milhares de toques roçando em sua pele. Os seios que ganham formas. Os raios de Deus que saem do ânus e o poder de quem “de certo modo está justificado cagar sobre o mundo inteiro”. (SCHREBER, 1984, p. 153-154). E ele narra de tal forma, que o leitor é provocado a sentir a angústia que sempre remete a dimensão do seu corpo:

O estranho no caso era que as almas ou nervos isolados, em certas condições e visando determinados objetivos, assumiam a forma de figuras humanas minúsculas (como foi observado, de apenas alguns milímetros) e como tais se imiscuíam em parte, no interior do corpo, em parte na sua superfície externa. Os que se ocupavam de abrir e fechar os olhos ficavam em cima dos olhos, nos supercílios e de lá puxavam as pálpebras para cima e para baixo, a seu bel-prazer, servindo-se de fios muito finos, semelhantes a fios de teia de aranha (...) Ficavam realmente passeando na minha cabeça, correndo curiosos por toda parte onde houvesse algo de novo para ver das destruições causadas na minha cabeça pelos milagres. (SCHREBER, 1984, p. 114).

O passeio do esquizo, ou o passeio do Schreber nesse caso, nos aponta o tempo todo o quanto o corpo entra em cena na sua experiência intensiva. Colocando em xeque a divisão mente/corpo, ele nos denuncia como recebe os fluxos intensivos incessantemente:

Cada palavra que me é dirigida ou falada nas minhas imediações, cada ação de uma pessoa, por menor que seja, que se associe a um certo ruído, por exemplo abrir o trinco da porta no meu corredor, mexer na fechadura da porta do meu quarto, a entrada de um enfermeiro, etc., é sentida por mim simultaneamente como uma pancada na cabeça, que provoca uma sensação dolorosa; a sensação de dor se manifesta na minha cabeça como um brusco puxão para trás, que produz uma sensação muito desagradável e que deve ser sempre acompanhada— pelo menos é esta a minha sensação — da extração de um pedaço da substância óssea do meu crânio. (SCHREBER, 1984, p. 141).

Definitivamente não é para todos, e ele afirma: “Qualquer pessoa que como eu não tivesse se tornado cada vez mais inventivo na utilização de meios de defesa adequados, se produziria uma impaciência nervosa que simplesmente a deixaria fora de si”. (SCHREBER, 1984, p. 152). Em paralelo ao sofrimento que ele vivia pela realização dos milagres que brincavam com o seu corpo, Schreber precisou ser inventivo ao ponto de criar estratégias para conseguir traçar uma relação de convivência com os raios divinos e suportar as dores e as volúpias que se manifestavam em seu corpo, como ele relata em vários momentos:

Raramente me é possível persistir muito tempo na mesma ocupação; muito freqüentemente a ocorrência de dores de cabeça durante a leitura, o escrever, ou outra ocupação deste tipo, torna necessária uma mudança. Sob muitos aspectos, sou obrigado passar o meu tempo às voltas com passatempos insignificantes; do ponto de vista físico, isto me proporciona o maior bem-estar (além do tocar piano). Por isso, nos anos anteriores, tive muitas vezes que me ocupar de trabalhos mecânicos, como colagens, pinturas de figuras e coisas do gênero; do ponto de vista do bem-estar do corpo, são particularmente recomendáveis os trabalhos de tipo feminino, como costurar, tirar o pó, fazer a cama, lavar louça, e assim por diante. Ainda hoje, há dias em que, além de tocar piano, praticamente só posso me dedicar a essas pequenas coisas. (SCHREBER, 1984, p. 178).

É inegável que há uma grande quantidade de sofrimento: noites de insônia, efeitos colaterais e adaptação à rotina de medicamentos, a mudança nas dinâmicas das relações sociais, etc. É muita coisa para dar conta, e como disse Schreber, é necessária uma inventividade para lidar com tudo isso que surge e, é justamente para isso que Deleuze e Guattari vão chamar nossa atenção, para a potência do esquizo, apontando que, por exemplo, o próprio delírio seria uma qualificação do registro da produção desejante, e como tal, secundário dentro do processo, pois, o que importa aqui são as forças movidas:

Fala-se frequentemente das alucinações e do delírio; mas o dado alucinatório (eu vejo, eu escuto) e o dado delirante (eu penso...) pressupõem um Eu sinto mais profundo, que dá às alucinações seu objeto e ao delírio do pensamento seu conteúdo. Um “sinto que devenho mulher”, “que devenho deus” etc., que não é delirante nem alucinatório, mas que vai projetar a alucinação ou interiorizar o delírio. Delírio e alucinação são segundos em relação à emoção verdadeiramente primária que, de início, só experimenta intensidades, devires, passagens. De onde vêm essas intensidades puras? Elas vêm das duas forças precedentes, repulsão e atração, e de sua oposição. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 34).

Assim, antes de passar por um filtro teórico ou médico está o fluxo intensivo que impulsiona o esquizo e o leva à produção. Quando nos voltamos para a biologia do delírio, ou, quando presos em interpretações enfiamos o Édipo a todo custo, esvaziamos a potência e deixamos perdido o Eu que tanto se tenta resgatar pela via da “enunciação” (DELEUZE, 2004). Ora, o que mais teria o esquizo para falar, então, se tudo se reduz a uma mera disfunção neurológica, que serventia tem o seu discurso? O Eu-sinto se perde e a interpretação do mapa do sintoma enche de significados. São estratificações que cooptam o desejo e o colocam sob o funcionamento de uma lógica específica. O discurso, ou o Eu só é validado após o filtro interpretativo do analista ou da leitura sintomática do profissional da Saúde Mental. (DELEUZE, 2004).

Inspirados na ideia do sujeito nietzschiano Deleuze e Guattari trazem a metáfora de uma zona de intensidades formada por um círculo onde o centro não é a localização do sujeito, e sim, a máquina desejante. O sujeito está na borda porque é nesse movimento de passagem que ele pode sentir voluptas, o gozo de viver longe de uma fixidez:

(...) Não há o eu-Nietzsche, professor de filologia, que perde subitamente a razão, e que se identificaria com estranhas personagens; há o sujeito-nietzschiano que passa por uma série de estados: todos os nomes da história sou eu... o sujeito se estende o contorno do círculo cujo centro o eu desertou. (DELEUZE; GUATTARI, 2010 p. 37).

Ou seja, quebra-se o sentido do eu centralizado e da identidade como algo fixo. Partindo dessa perspectiva, os autores afirmam que desenhar a figura do esquizo de uma maneira cada vez mais cristalizada nos leva a um engessamento da sua identidade e afirmação da exclusão de sua potência:

Toda vez que se reconduz ao eu o problema do esquizofrênico, só resta apreciar uma suposta essência ou especificidade do esquizo, seja com amor ou piedade, seja para cuspi-la com nojo. Uma vez como eu dissociado, outra vez como eu cindido, e outra ainda, a mais faceira, como eu que não deixara de ser, que se achava especificamente aí, mas no seu mundo, e que se deixa encontrar por um psiquiatra astuto, um sobre-observador compreensivo, em suma, por um fenomenólogo. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 40).

Não há como fixar o esquizo porque o tempo todo ele está se movimentando. Produzindo, vazando, se reinventando. O próprio Schreber, foi de uma instituição à outra, de medicamento para medicamento, foi analisado, interpretado e transformado em caso, mas, ainda assim, deixou sua marca literária com uma escrita especialmente esquizo. Se o reduzimos ao homem que passou pelo delírio de tornar-se mulher, ou o homem que fazia amor com Deus, estaríamos reduzindo sua história a um pedaço que de fato chama a nossa atenção pelo sentido lógico-interpretativo, mas, não é só isso. O Schreber é àquele que sentiu o devir-mulher, o devir-pássaro, o devir-dos raios divinos, e isso, e isso, e isso:

Nada é aqui representativo, tudo é vida e vivido: a emoção vivida dos seios não se assemelha aos seios, não os representa, assim como uma zona predestinada do ovo não se assemelha ao órgão que será induzido nela; apenas faixas de intensidade, potenciais, limiares e gradientes. Experiência dilacerante, demasiado emocionante, pela qual o esquizo é aquele que mais se aproxima da matéria, de um centro intenso e vivo da matéria. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 34).

O seu passeio foi nas mais diversas zonas intensivas. Multiplicidades, conexões, que o levaram desde a mais fortuita volúpia até a pior dor de cabeça que algum ser humano já sentiu. Sua escrita esquizo denunciou o tempo todo o quanto o corpo entra em cena e pede passagem. A potência do passeio do esquizo é capaz de produzir as mais diversas sensações mesmo naquele que está encarcerado dentro de uma cela, num chão duro e gelado. De fato, sua escrita nos leva para tão longe que em boa parte do texto muitas vezes nos esquecemos que se referem a momentos em que ele esteve internado em instituições. É isso. São infinitos passos que são dados mesmo no interior de uma cela ou quarto.

Ou seja, são dois modos de se ler Schreber. Ou se busca a decifração dos signos de sua narrativa louca na ânsia de localizar o binômio papai/mamãe e, assim, situar o esquema interpretativo de suas origens fundantes, ou se lança a passear na intensidade do último resíduo da desterritorialização: o corpo-sem-órgãos; percorrendo a processualidade de suas conexões que apontam seu modo de vida. Não importa se trata de uma recusa, trata-se da afirmação de si através da recusa. Schreber parece produzir aí um deslizamento esquizo no leitor de sua obra: da verdade de Schreber ao Schreber de verdade. (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Referências

DELEUZE, G. *A Ilha Deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução: Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2010. 560 p. (Coleção TRANS).

FREUD, S. Notas psicanalíticas sobre um relato autobiográfico de um caso de paranóia (dementia paranoides) (1911). In: FREUD, S. *Obras Completas*. Edição Standard Brasileira. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 07-54.

LACAN, J. De uma questão preliminar a todo tratamento possível da psicose (1957-1958). In: LACAN, J. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 537-590.

SCHREBER, D. P. *Memórias de um doente dos nervos*. Tradução: Marilene Carone. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

Sobre as autoras

Ana Karla Silva da Nóbrega. Bacharel em Psicologia pela Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns.

E-mail: anakarla13@live.com.

Patrícia Oliveira Lira. Psicóloga e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, especializou-se em intervenção psicossocial à família no judiciário pela mesma universidade. Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco e Doutora em Psicologia pela Université Paris13, França. Sua tese que versou sobre a violência familiar contra crianças na contemporaneidade lhe conferiu, em junho de 2011, o prêmio "Doctorat d'Honneur de l'Université Paris 13" e foi publicada pela editora Éditions Europeennes em abril de 2012. Ex-professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco, com experiência na clínica de referencial psicanalítico, além de possuir experiência de elaboração, execução e coordenação de projeto social e na supervisão de estágios curriculares em campo e na Universidade. É professora adjunta na Universidade de Pernambuco, onde atua na graduação e integra o corpo docente do mestrado profissional em Saúde Mental.

E-mail: patricia.lira@upe.br.

LA CREACIÓN: ENTRE EL ARTE Y LA FILOSOFÍA: EL ENGENDRO DE UNA POLÍTICA ESTÉTICA EN DELEUZE

THE CREATION: BETWEEN ART AND PHILOSOPHY: THE ASSEMBLAGE OF AN AESTHETICAL POLITICS IN DELEUZE

Camilo Enrique Rios Rozo¹

Resumen: Si bien al final de su vida (y por lo tanto de su obra) la declinación problemática del pensamiento de Deleuze hacia el campo general de la estética fue mucho más notoria, no es en esa última etapa cuando aparece realmente. Sus constantes referencias, especial pero no exclusivamente, a la literatura pueden leerse retrospectivamente como la genealogía de una pregunta que únicamente más adelante encontraría sus propios términos de formulación. Esta es la hipótesis de lectura que quiero presentar.

Me interesa especialmente la manera en que, a partir de su encuentro con Guattari, la filosofía de Deleuze traza una reconfiguración de las preguntas y los problemas, pero sobre todo de los modos de formular las primeras y de abordar los segundos. Lo que significó en el pensamiento de Deleuze el encuentro con Guattari ha sido abordado en extenso, especialmente por Dosse (2009). Aquí me interesa la confluencia gradual de dos líneas mayores de su pensamiento. Por un lado, la que concierne a una pregunta por la política; por otro, la que desde muy temprano estuvo siempre coqueteando con el campo estético en un sentido amplio.

Esta confluencia, de acuerdo a mi hipótesis de lectura, se da siguiendo la a-lógica del encuentro mismo, del devenir. Leeré la primera línea (referente a lo político y a la política) como un indicador del deslizamiento epistemológico que es efectuado por Deleuze; deslizamiento que puede decirse rápidamente como el que va del estructuralismo al posestructuralismo (siendo éste último, en el caso de la filosofía de Deleuze, uno de tipo “no-lacanian”). La pregunta política siempre resultó incómoda a Deleuze y a su filosofía (Deleuze, 2002) porque, a contramano de su propio pensamiento, siempre se le presentaba como anquilosada y encerrada en y por terminologías que no podían dar cuenta de lo que sucedía en el campo real de la vida y de la experimentación. Es precisamente, según mi hipótesis, esta incomodidad (tal vez latente) la que sirve de campo de disponibilidad para la confluencia con la segunda línea.

Sin duda, a Deleuze no le era indiferente ni la política ni lo político, su incomodidad radicaba en el marco epistemológico a partir del cual parecieran estar constreñidas todas las posibilidades de referirse a eso. Empieza entonces la confluencia, el devenir-estética de la política que, lejos de cualquier estetización de la política y de cualquier politización del arte, constituye sobre todo un llamado de atención epistemológico. Los acercamientos constantes de Deleuze al campo de la estética serán entendidos como una exploración no tanto por una filosofía del arte como por el campo general de gestos, guiños y operaciones que, a partir de un lenguaje enteramente renovado, permita reorganizar y repoblar el campo semántico a partir del cual sea posible formular la pregunta por lo político acorde con la actualidad real.

Para llevar adelante esta hipótesis de lectura, propondré seguir la noción de “creación” en un corpus textual que considero ideal para percibir precisamente esta confluencia. Sin duda me refiero, en primer lugar, al díptico *Capitalismo y esquizofrenia* (Deleuze & Guattari, 2006 y 2007), a la última colaboración con Guattari, *¿Qué es la filosofía?* (Deleuze & Guattari, 2017), a sus cursos y libros sobre cine (Deleuze, 1987, 2009, 2013, 2014, 2018), a sus clases sobre pintura (Deleuze, 2014a) y a su libro sobre Francis Bacon (Deleuze, 2016), pero también a ese

¹ Investigador independiente.

raro texto publicado con Claire Parnet (Deleuze & Parnet, 2013) y a *Crítica y clínica* (Deleuze, 1996). Este seguimiento pone sobre la mesa, precisamente, tanto el hilo que lleva a la confluencia como la confluencia misma, al hacer acento sobre los gestos propios del campo del arte (pintura, teatro, literatura, etc.) al del pensamiento, la filosofía, en primer lugar, pero inmediatamente al de la resemantización de la política entendida como territorio de disputa de la existencia y sus modos, para decirlo también con Souriau (2017).

Esta operación de actualización del campo semántico de la política y de lo político trae consigo lo que en otros lugares he propuesto llamar un “vitalismo no-optimista” que, contra la tendencia actual del neoliberalismo exitista y felicista, considera categorías como el agotamiento, la crueldad y la violencia, claves no sólo del diagnóstico político de nuestros tiempos, sino de la imaginación que se hace necesaria en términos de -precisamente- “crear” una política acorde con las vicisitudes de nuestros días. Es posible, al final, postular que la noción de “creación” nos salva del imperativo neoliberal de la creatividad, y que abre un campo estrictamente político, pero inmediatamente ético y estético, para el pensamiento, y por tanto también para la acción.

Palabras clave: Creación; estética; política; pensamiento; potencia.

Abstract: Although at the end of his life (and therefore of his work) the problematic decline of Deleuze's thought towards the general field of aesthetics was much more noticeable, it is not at this last stage that it really appears. His constant references, especially but not exclusively, to literature can be read retrospectively as the genealogy of a question that would only later find its own terms of formulation. This is the reading hypothesis I want to present.

I am particularly interested in the way in which, starting from his encounter with Guattari, Deleuze's philosophy traces a reconfiguration of questions and problems, but especially of the ways of formulating the first ones and of approaching the second ones. What Deleuze's encounter with Guattari meant in his thinking has been addressed at length, especially by Dosse (2009). Here I am interested in the gradual confluence of two major lines of his thought. On the one hand, that which concerns a question of politics; on the other, that which from very early on was always flirting with the aesthetic field in a broad sense.

This confluence, according to my reading hypothesis, follows the a-logic of the encounter itself, of becoming. I will read the first line (referring to the political and the political) as an indicator of the epistemological slide that is carried out by Deleuze; a slide that can be quickly said to be the slide from structuralism to poststructuralism (the latter being, in the case of Deleuze's philosophy, a "non-Lacanian" one). The political question was always uncomfortable for Deleuze and his philosophy (Deleuze, 2002) because, contrary to his own thinking, it was always presented as stagnant and locked in and by terminologies that could not account for what was happening in the real field of life and experimentation. It is precisely, according to my hypothesis, this discomfort (perhaps latent) that serves as a field of availability for the confluence with the second line.

Without a doubt, Deleuze was not indifferent to either politics or the political, his discomfort lay in the epistemological framework from which all possibilities of referring to it seemed to be constrained. The confluence then began, the becoming-aesthetics of politics, which, far from any aesthetization of politics and any politicization of art, constitutes primarily an epistemological wake-up call. Deleuze's constant approaches to the field of aesthetics will be understood as an exploration not so much of a philosophy of art as of the general field of gestures, winks and operations that, based on an entirely renewed language, will allow the semantic field to be reorganized and repopulated from which it will be possible to formulate the question of the political in accordance with real actuality.

To carry out this reading hypothesis, I will propose following the notion of "creation" in a textual corpus that I consider ideal to perceive precisely this confluence. Without a doubt, I am

referring, in the first place, to the diptych *Capitalism and Schizophrenia* (Deleuze & Guattari, 2006 and 2007), to the latest collaboration with Guattari, *What is Philosophy?* (Deleuze & Guattari, 2017), to his courses and books on cinema (Deleuze, 1987, 2009, 2013, 2014, 2018), to his classes on painting (Deleuze, 2014a) and to his book on Francis Bacon (Deleuze, 2016), but also to that rare text published with Claire Parnet (Deleuze & Parnet, 2013) and to *Essays Critical and Clinical* (Deleuze, 1996). This follow-up puts on the table, precisely, both the thread that leads to the confluence and the confluence itself, by emphasizing the gestures typical of the field of art (painting, theater, literature, etc.) to that of thought, philosophy, in the first place, but immediately to that of the re-semanticization of politics understood as a territory of dispute of existence and its modes, to say it also with Souriau (2017).

This operation of updating the semantic field of politics and the political brings with it what in other places I have proposed to call a "non-optimistic vitalism" which, against the current tendency of exitist and congratulatory neoliberalism, considers categories such as exhaustion, cruelty and violence, keys not only to the political diagnosis of our times, but also to the imagination that becomes necessary in terms of -precisely- "creating" a politics in accordance with the vicissitudes of our days. It is possible, in the end, to postulate that the notion of "creation" saves us from the neoliberal imperative of creativity, and that it opens a strictly political, but immediately ethical and aesthetic field for thought, and therefore also for action.

Keywords: Creation; aesthetics; politics; thought; power.

Notas preliminares

Este texto es el fruto de la revisión y edición de la presentación oral que hice en el *III Colóquio Variações Deleuzianas: Corpo entre Filosofia e Arte e Educação*, que se realizó virtualmente entre el 23 y el 25 de noviembre de 2020 y que fue organizado por el Grupo Transitar, el Grupo de Pesquisa Lab AMPE, El Grupo de Pesquisa Conversações: Filosofia, Educação e Arte, y la Universidade Federal do Pará. Mi intervención tuvo lugar el lunes 23 de noviembre, dentro de la *Linha 01: Variações em arte*. Esta mesa fue coordinada por Juan A. Silva, e hicieron parte de la programación las exposiciones de Juan Manuel Díaz de la Torre ("Esquizoanálisis de Perfect Blue"), Hugo Souza Garcia Ramos y Eide Rosa Coelho ("A experiência do fora em Deleuze: o virtual tecnológico e a videoarte"), Marina Costin Fuser ("O conceito de cinema nômade e suas expressões fílmicas em Trinh T. Minh-ha"), Valéria Frota de Andrade ("Teatro de grupo em Belém do Pará: Afetos, trânsitos e alianças"), y de Maria Durcilene Freitas Corrêa y Gilcilene Dias da Costa ("Gênero e arte em Frida Kahlo"). Mi primera mención es entonces una de agradecimiento a estas personas, y a tantas otras, por haber hecho posible este encuentro, este intercambio, y ahora esta publicación.

He decidido conservar en este escrito algunas cuestiones del formato de la presentación, ya que me parece importante que en la participación en las diferentes mesas se haya promovido un tono descontracturado, amistoso, confiable y de conversación, cosa que libera líneas de afecto y de experimentación que favorecen los encuentros mucho más que la exigencia de la cita, el culto a la referencia exacta y el pavoneo de los títulos o de los méritos personales. Ser invitado a compartir algunas reflexiones en 15 minutos es un ejercicio exigente en ese sentido. De nuevo, felicito y respaldo a la organización del evento por estas apuestas afectivas. En fin, por lo dicho anteriormente, mi texto conservará un estilo narrativo o ensayístico, que siempre se podrá contrastar con las fuentes si eso se desea. Al final se encuentran las referencias debidas.

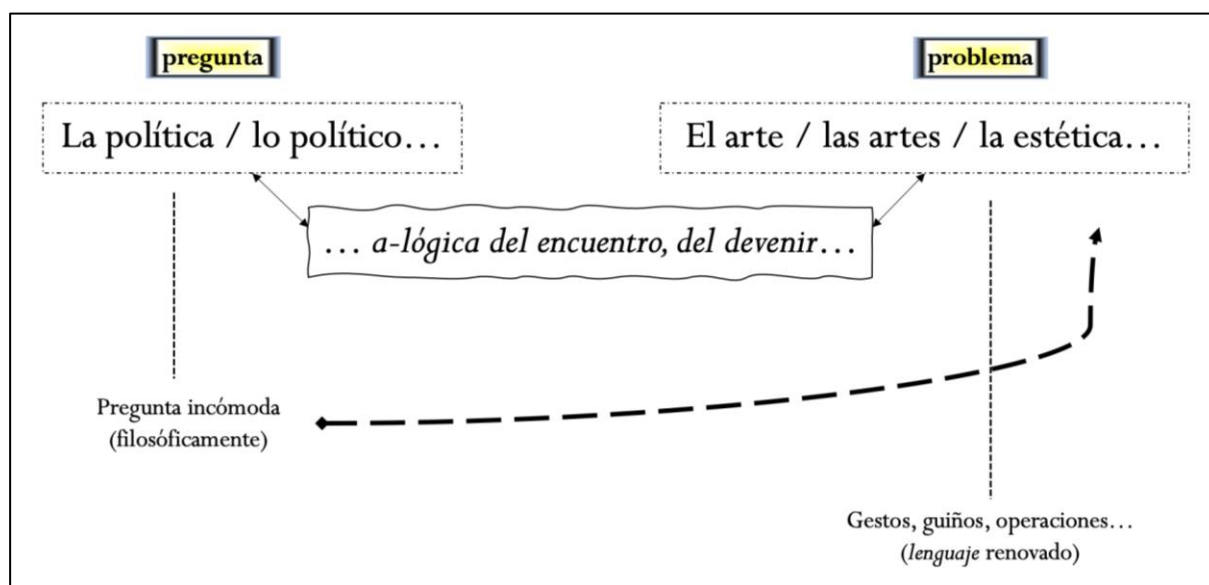
El resumen presentado responde, teniendo en cuenta lo anotado recién, a un registro bastante diferente, y debe entenderse como una suerte de formalización de aquello que puede considerarse una agenda de investigación, por lo mismo mucho más estructurada, de lo que en mi intervención

(y por tanto en el texto que sigue) constituye apenas un esbozo, una invitación o una conversación preliminar. Aquella investigación, no obstante, me ocupa efectivamente desde hace algún tiempo, por lo que me permito dos digresiones. Por un lado, un párrafo previo más, en el que intentaré enmarcar brevemente lo que sigue en el campo de mis intereses investigativos actuales; por otro, añadir a la sección de referencias algunos trabajos propios en los que, un poco más cerca de ese formato formal, he procurado algún avance en esa investigación. Así pues...

En el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, inicié una investigación a propósito de la dimensión política de la noción de estética de la existencia. Esta investigación surge de otra, previa, a propósito de los procesos de subjetivación en sociedades de control. Esta última me llevó lentamente a un callejón político aparentemente ciego, en medio del cual, como Deleuze mismo sugiere con su idea recurrente el desierto, por fin pude hacerme a una idea. Si hubiese alguna forma de encarar la pregunta por la política en el marco de lo que, en términos de subjetivación, es ofrecido e impuesto por las sociedades de control, esta forma encontraría sus pistas más importantes en el campo de la estética. En mi investigación doctoral, por consiguiente, y de la mano más o menos de los mismos pensadores (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Paul Virilio, entre otros), me he ido adentrando en el seguimiento y en la construcción de una hipótesis de lectura a propósito de lo que en Foucault toma el nombre de estética de la existencia (o prácticas de sí, o tecnologías del yo), y que puede encontrarse con nombres y modos diferentes pero no del todo incompatibles, en los modos en los que Deleuze, Guattari, Sloterdijk, Agamben y Onfray (por mencionar solamente aquellos que ocupan un papel especialmente importante en mi investigación doctoral) coquetean con el campo del arte y con la estética en general.

No me pregunto si es posible o no pensar una estética de la existencia en Deleuze, por ejemplo. Avanzo más rápidamente y pregunto precisamente sobre la potencia política de esta noción en su propio pensamiento (no de lo que Deleuze dice de lo que Foucault llama estética de la existencia). En ese marco, el texto que sigue constituye apenas una posible entrada a esa hipótesis de lectura.

Dos líneas de pensamiento...



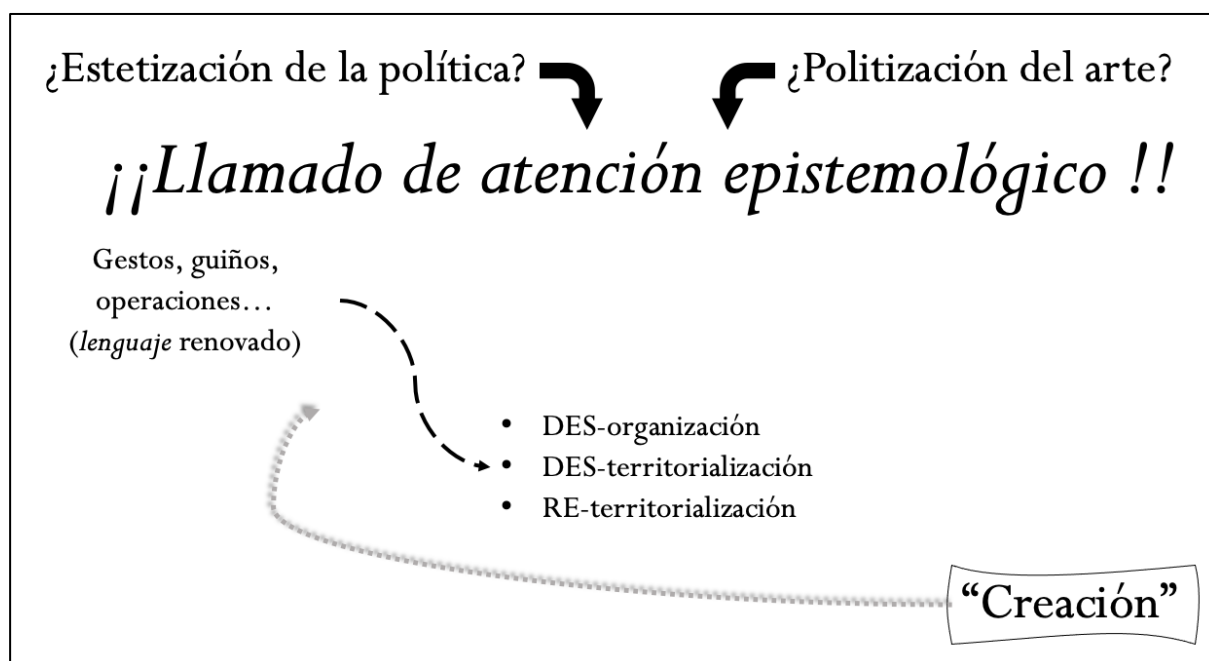
Sin duda todo lo que sigue es un recorte arbitrario y contingente. No podría ser de otro modo, pues pretender coherencias transhistóricas o totalizaciones estables (estabilizadas y

estabilizantes) me parece una mentira de la que no deberíamos seguir tratándonos de convencer. Dicho eso, me interesa empezar por identificar esto que llamo dos “líneas” de pensamiento que atraviesan la obra de Deleuze. Una, a propósito de lo político y de la política; otra, respecto del campo del arte, de las artes o de la estética. No se trata en ningún sentido siquiera de sugerir que son las únicas o las más importantes. Sencillamente, me resultan las más útiles en función de avanzar en mis ya declarados propósitos. En todo caso, sí intentaré hacer de estas dos líneas una suerte de pivotes alrededor de los cuales podría ser posible organizar todo lo demás. Lo que intento desde el comienzo es llevar adelante una operación de vectorización conceptual, por el momento interna al corpus deleuziano, para arrojar visibilidad a mi propia hipótesis de lectura.

Pues bien, cada línea es al mismo tiempo un territorio relativamente independiente, que comporta sus componentes, que traza sus planos y que favorece ciertas conexiones por sobre otras en tal y tal momento. Esto quiere decir que uno no está obligado a hacerlas confluir, que su posible confluencia no oculta el carácter maquínico o de artificio que requiere para su efectución. Este texto, mis preguntas e intereses, operan acá como una línea que arrastra partículas de ambos reinos, que convoca de una manera muy particular a estos dos planos y que las pone en conjunción siguiendo la “a-lógica” misma del encuentro, del devenir. En el plano de la política, de lo político, nos encontramos de manera constante y casi irremediabilmente con la pregunta por el “¿qué hacer?” (pregunta leninista si las hay), pregunta que en la filosofía de Deleuze resulta particularmente incómoda por lo que implica, por lo que obtura, por lo que exige y por los términos en los que plantea su exigencia y en los que exige aquello que exige. Se hace absolutamente latente acá el deslizamiento epistemológico que el pensamiento de Deleuze implica respecto de la filosofía precedente. La política no es en Deleuze un campo que actualice los debates, sino un universo que exige ser redefinido desde sus componentes más básicos, por lo que empezar por exigirle una pregunta que no sólo carga con gramáticas inactuales, sino que niega la posibilidad de cualquier otra, es un despropósito. Un momento paradigmático de esta incompatibilidad epistémica se encuentra en la respuesta que da Deleuze a Negri respecto de la “resistencia” en la entrevista titulada *Control y devenir*: “vacuolas de no-comunicación”. La respuesta es insatisfactoria a los oídos de Negri, pero no lo es en realidad, pues lo único que pretende es devolverle a la pregunta una pizca de su propia arbitrariedad, historicidad y contingencia. Tal vez no se trate de buscar respuestas novedosas a las preguntas de siempre, sino de tener el valor de abandonar el confort que nos ofrecen esas preguntas de siempre, para atrevernos a hacernos preguntas nuevas. La respuesta es insatisfactoria a los oídos de Negri, porque la pregunta es inadecuada de acuerdo a los términos en los que se está proponiendo la conversación.

Por el lado del campo del arte, de las artes, de la estética, nos encontramos con un pensador que desde muy temprano se *aggiorna* con referencias literarias, musicales, pictóricas, cinematográficas, teatrales, etc., y que establece con estas referencias una relación muy especial. Él mismo lo repitió hasta el cansancio, no se trata de metáforas, no son simples ejemplos. Pero tampoco se trata, en absoluto, de una pretendida filosofía del arte, de tomar a las artes como “objeto” de estudio. Él mismo (y también por supuesto con Guattari) dirá muchas veces que, desde el punto de vista de su pensamiento, comparten estatuto las referencias a la literatura y a la filosofía, las de las artes con las de la ciencia, etc. Lo que encuentra Deleuze allí es un arsenal gramatical inédito, que no deja de sorprenderlo, que no falla al momento de llevarlo un paso más allá cuando las palabras o las imágenes del pensamiento parecen agotarse. Guiños, gestos, operaciones, constituyen aquello que atrae incansablemente a Deleuze al campo de las artes de una u otra forma y que lo hacen regresar a él constantemente.

Devenir-estética de la política...



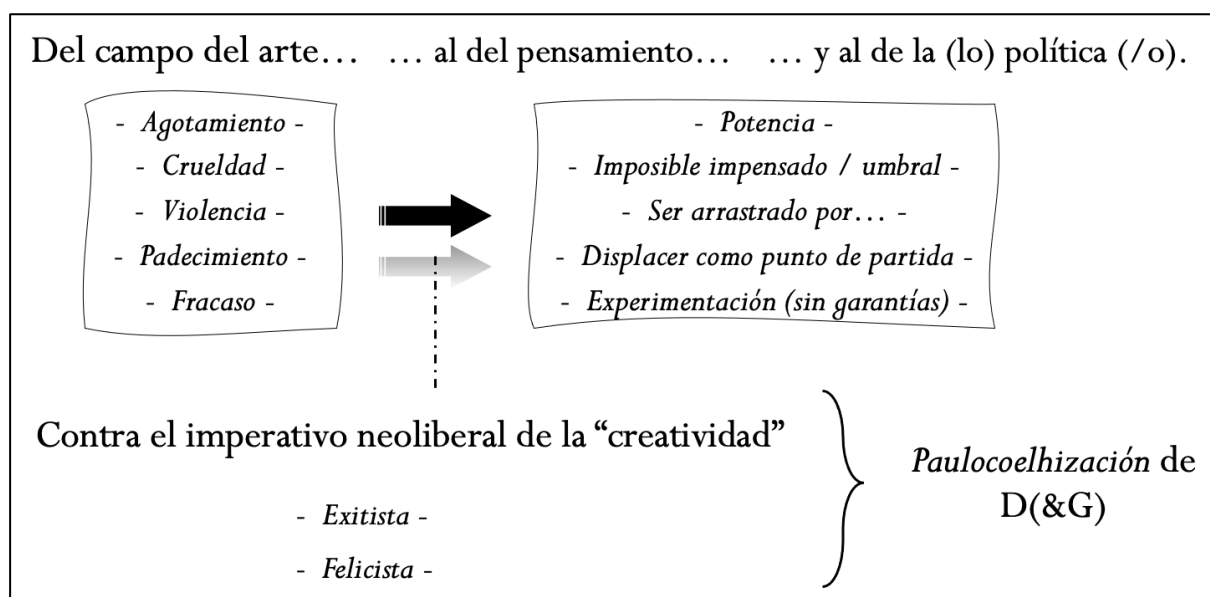
La relación entre esas dos líneas del pensamiento de Deleuze empieza a efectuarse. Lo político tiene la forma de una pregunta, mientras que el campo de las artes adoptará cada vez más la de una problematización (en términos foucaultianos). No se trata de una fusión ni de una resolución dialéctica. No se trata de convertir a Deleuze en un militante de la estetización de la política, ni mucho menos en un predicador de la politización del arte. Estas posturas existen, y han mostrado eficacia en términos que les son propios, pero claramente no estamos ante algo similar acá. La hipótesis de lectura que he llevado adelante también me ha ayudado a entender que esas posiciones (estetizar la política, politizar el arte) parten de la operación de separar ambas esferas radicalmente, para luego proponer un intercambio, bien dialéctico, bien fusional. De fondo, pero sobre esto no puedo extenderme acá, lo que se vuelve evidente es que la operación misma que separa las dos esferas es también una arbitrariedad no necesaria ni natural no permanente; tal es el llamado epistemológico que desactiva ambas alternativas, porque las devela como alternativas de lo mismo. Pero entrar allí sería resolver todo sin tener el placer de hacer el recorrido, que es lo que le da sentido a haber podido exponer y a poder escribir.

Arte y política entran en un devenir que los arrastra a ambos a posiciones, funciones y velocidades para las que no están ni podrían estar preparados. Y si eso es así, habría que recordar en la realidad del devenir no presupone ni depende de la realidad de los factores involucrados. En este devenir-estética de la política se hace evidente no la separación o la diferencia entre estética y política, sino que tanto una como otra son apenas efectos de detención de movimientos que, de un lado y de otro, sobrepasan por mucho ambas ficciones. El “devenir-estética de la política” exige que sea su realidad la que se problematice, más que la de la estética o la de la política. De un lado y de otro dejaron de haber (porque nunca las hubo) sustancias estables, diferentes y diferenciadas, y este devenir pone en lisa la composición haecceidética de ambos flujos en su dimensión asignificante. Las formas estéticas (el campo de las bellas artes), tanto como los sujetos de la política, son efectos de codificación, resultantes de operaciones específicas sobre campos de flujo que sobrepasan infinitamente estas operaciones. Es por esto que la pregunta de Negri es incómoda, porque sigue preguntando desde el reino de las formas, de los sujetos, del plano de organización (que no sólo desconoce el de consistencia, sino que lo

califica de insano, desviado...). Es la brecha epistemológica lo que hace que la pregunta no pueda ser respondida, o lo que es lo mismo, que la respuesta no sea aceptada.

Según mi hipótesis de lectura, la operación de Deleuze es magistral en este punto. Tal y como en el esquema presentado en la sección “Devenir música” (de la meseta dedicada a los devenires en *Mil mesetas*) respecto del ritornelo, Deleuze toma esos gestos, esos guiños, la arquitectura de esas operaciones que lo emocionan en las artes y las arranca, las desterritorializa respecto de ese campo, hasta convertirlas en artilugios gramaticales absolutamente renovados y disponibles con los cuales es posible literalmente atravesar el campo de lo político y reorganizarlo desde su interior. Reterritorialización de una política que no es simple actualización sino recomposición molecular de las relaciones que se establecen, y por tanto de las componentes que se ven involucradas en tales relaciones. La política no podía seguir siendo lo que venía siendo, históricamente, si acaso pretendía seguir existiendo. Asistimos a una operación diametralmente opuesta al abandono de la política: un ejercicio parresiástico de la política respecto de sí misma. Su agotamiento gramatical requería una absoluta reestructuración interna, una que Deleuze efectúa a partir de este tráfico y paso por el Leteo del arsenal que encuentra en el campo de la estética. Así, la política sobrevive a costo de ser atravesada por y vectorizada a partir de elementos que declaró extraños, externos e incompatibles hasta el cansancio (incluso allí en las alternativas dialécticas). Ya no es “la” política, sino su devenir-estética. Ya no es “la” estética, sino su devenir materialidad gestual para la reorganización (y des-organización) de lo político.

Creación... política (ética y estética)



Yo percibo aquella operación magistral de Deleuze especialmente visible en la noción de “Creación”, que desarrolla sobre todo a partir de su encuentro con Guattari. Sin embargo, uno podría retrotraer el movimiento hasta sus precursores oscuros. No es muy importante, la cuestión de la propiedad de los conceptos seguramente es algo más interesante para aquel Negri que para nuestros Deleuze. Esta noción opera como vector de vectores, como modo del movimiento que le da nueva consistencia a lo político, casi hasta obligarnos a encontrarle otro nombre para evitar fallidos. Esta vectorización tiene un sentido también literal: arrastre, organización, pivot.

Retomemos sólo con la intención de aproximarnos a un cierre (un abandono, diría Agamben). Creación, como acontecimiento, implica siempre en el campo de las artes relaciones muy intensas con la Violencia (luego será la violencia del pensamiento), con la Crueldad

(Artaud), con el Agotamiento y el Ahogo, con el Padecimiento, con el Fracaso (Beckett). La fuerza del devenir que intento proponer, toma estos elementos llamados gestos, guiños, operaciones de la creación, y los arranca del campo estrictamente estético, artístico, representativo, etc., y los convierte, por aceleración e intensificación, en materiales para pensar de nuevo lo político sin ánimo de respuestas sino con la necesidad de nuevas preguntas. Las nociones de Potencia, de lo Impensado, de la Experimentación trazan un nuevo campo político. Así pues, cada arrastre implica un “dejar de ser” respecto de lo artístico (sin dejarlo de ser del todo), y un “ser ya político” (sin llegar a serlo del todo).

Y aunque todo esto se pueda parecer al neoliberalismo tras una mirada rápida, a sus discursos sobre el emprendedor, a su literatura de superación personal, no se trata de la política de la ética neoliberal que hace del rizoma un panfleto posmoderno, del devenir una política identitaria y del acontecimiento un producto comercial. Es precisamente el rescate de esos gestos “oscuros” del campo estético lo que hace de la noción de Creación algo diferente al imperativo neoliberal de la creatividad sin límite ni saciedad posible. La Experimentación sin garantías deja de ser equiparable al “supérate (todo el tiempo) a ti mismo”. No hay en el devenir-estética de la política rasgos de exitismo, ni de felicismo, propios más bien de lo que, con el nombre de paulocoelhización de Deleuze y Guattari, la ética neoliberal usa para camuflar operaciones, como la autoresponsabilización del individuo respecto de sí, operaciones que emergen de la teoría del capital humano que Foucault analizó con claridad insuperable en *Nacimiento de la biopolítica*.

La mala noticia es que sólo hasta este punto me es posible avanzar en términos de una formulación de este engendro de una política estética en Deleuze. La buena es que queda mucho por hacer en un horizonte en el que la Creación (no neoliberal, no creatividad) es política, y es política porque implica gestos inmediatamente éticos y estéticos; estéticos, por todo lo que he intentado presentar; éticos, porque se opone punto a punto a la ética neoliberal y porque implica consecuencias de orden existencial a partir de operaciones que no sobrepasan nuestro rango de acción real. Una vez más, queda todo por hacer... felizmente.

Referencias

DELEUZE, Gilles. *Cine I. Bergson y las imágenes*. Buenos Aires: Cactus, 2009.

DELEUZE, Gilles. *Cine II. Los signos del movimiento y el tiempo*. Buenos Aires: Cactus, 2014.

DELEUZE, Gilles. *Cine III. Verdad y tiempo. Potencias de lo falso*. Buenos Aires: Cactus, 2018.

DELEUZE, Gilles. Control y devenir (Entrevista con Toni Negri). In: DELEUZE, Gilles. *Conversaciones*. Madrid: Editora Nacional Madrid, 2002 [1995]. p. 187-194.

DELEUZE, Gilles. *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama, 1996 [1993].

DELEUZE, Gilles. *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena, 2016 [1981].

DELEUZE, Gilles. *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Buenos Aires: Paidós, 2013 [1983].

DELEUZE, Gilles. *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós, 1987 [1985].

DELEUZE, Gilles. *Pintura. El concepto de diagrama*. Buenos Aires: Cactus, 2014a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *El AntiEdipo*. Buenos Aires: Paidós, 2007 [1972].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas*. Barcelona: Pre-Textos, 2006 [1980]

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?*. Barcelona: Anagrama, 2017 [1991].

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Barcelona: Pre-Textos, 2013 [1977]

DOSSE, François. *Gilles Deleuze y Félix Guattari*. Biografía cruzada. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009 [2007].

SOURIAU, Étienne. *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus, 2017 [1943].

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Algunas notas respecto de la estética de la existencia y la política. *In: V JORNADA DE BECARIOS Y TESISTAS 2015*. 4 de noviembre, 2015. Quilmes (Argentina).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Creación y Potencia en Deleuze: notas para una estética. . *In: TERCERAS JORNADAS GILLES DELEUZE: CRÍTICA, CREACIÓN, RESISTENCIA*. 10 al 12 de septiembre, 2015. Mar del Plata (Argentina).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Deleuze and arts. Aest-ethics: a non-optimistic vitalism, or upon politics. . *In: WE, THE PEOPLE TO COME. THE 2017 SOUTH AFRICAN DELEUZE & GUATTARI STUDIES CONFERENCE*. 30 y 31 de agosto, 2017. Cape Town (Sudáfrica).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Deleuze y el arte. La est-ética: un vitalismo no-optimista, o acerca de la política. *In: I CONFERENCIAS DE ESTÉTICA Y ARTE CONTEMPORÁNEOS: DE NIETZSCHE AL POSESTRUCTURALISMO*, 7 de septiembre, 2017. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Deleuze-Guattari en la encrucijada ‘paulocoelhista’. A propósito del deleuzianismo/guattarianismo hoy. *In: I JORNADAS NACIONALES DE FILOSOFÍA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DE LA FFYL-UBA*. 25 al 28 de noviembre, 2014. Buenos Aires (Argentina).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Estética como política: Deleuze y el Arte. *In: I JORNADAS GILLES DELEUZE: DELEUZE, EXPERIENCIAS TRANSDISCIPLINARIAS EN TORNO A LA FILOSOFÍA DELEUZIANA*. 30 y 31 de mayo, 2016. San Juan (Argentina).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Estética de la existencia en Deleuze (y Guattari): anotaciones a propósito de un “nuevo” campo de batalla”. *In: VII ENCONTRO GT DELEUZE E GUATTARI: “PENSAR EM VEREDAS QUE SE BIFURCAM: CLÍNICA, POLÍTICA, TÉCNICA, EDUCAÇÃO, ARTE, LITERATURA*. 7, 8, 9 y 10 de diciembre, 2020. (Brasil).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. *La estética como ética y política*. A propósito de Deleuze. *Revista Controversias*, São Leopoldo, RS, UNISINOS (Brasil), ISSN: 1808-5253, v. 12, n. 2, 2016. p. 123-129.

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Michel Foucault y el problema político de hacer de la vida una obra de arte. La noción de 'estética' como vector de lectura de la estética de la existencia. *In: AYALA-COLQUI, Jesús; LUGO VÁZQUEZ, Mauricio; SOTO NÚÑEZ, Luis Daniel (Eds.). Poder y Subjetivación en Michel Foucault.* Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. (Perú). 2020. ISBN: 9789972466847. p. 329-370.

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Política como est-ética en Deleuze y Guattari: aproximación a un vitalismo no-optimista. *In: V COLOQUIO RED ESTUDIOS LATINOAMERICANOS DELEUZE & GUATTARI: TERRITORIO, CUERPO, RESISTENCIAS.* 5, 6 y 7 de noviembre, 2020. Tepoztlán, Morelos (México).

RIOS ROZO, Camilo Enrique. *Reconfiguración de un terreno de lucha. Notas para una política de la Re-existencia.* *In: Debates actuales de la Teoría Política Contemporánea* (Argentina). ISSN: 2313-9609. S/p. Julio, 2014.

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Re-existencia: la dimensión política de la estética de la existencia. El Banquete de los dioses. *Revista de Filosofía y Teoría Política contemporáneas*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (Argentina). ISSN: 2346-9935. v. 3, n. 5, Noviembre, 2015 a Mayo, 2016, p. 221-252.

RIOS ROZO, Camilo Enrique. Vigilancia y monitoreo en el dispositivo de modulación: notas para una estética de la existencia en Deleuze y Guattari. *In: III SIMPÓSIO INTERNACIONAL LAVITS: VIGILÂNCIA, TECNOPOLÍTICAS, TERRITÓRIOS.* 3. *Anais...* Rio de Janeiro: Lavits/Medialab-UFRJ (Brasil). ISSN: 2175-9596. Mayo, 2015. p. 694-711.

Sobre o autor

Camilo Enrique Rios Rozo. Sociólogo (Universidad Nacional de Colombia). Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM). Candidato a Doctor en Ciencias Sociales (UBA). Investigador independiente.

E-mail: cerrsociologicus@gmail.com.

LITERATURA, ABERTURAS, VARIAÇÕES COM GÊNEROS E SEXUALIDADES: MANIFESTO POR UMA EDUCAÇÃO EM BIOLOGIA MENOR¹

LITERATURE, OPENINGS, VARIATIONS WITH GENDER AND SEXUALITY: MANIFEST FOR AN EDUCATION IN MINOR BIOLOGY

Sandro Prado Santos²
Matheus Moura Martins³
Fabrício Aparecido Gomes da Silva⁴

Resumo: A proposta é apresentar possibilidades de leituras dos territórios da educação em biologia atravessadas com a estética poética de Manoel de Barros, com a criação dos conceitos de educação em biologia *menor* e *maior* a partir das composições da obra “*Kafka: por uma literatura menor*” (DELEUZE; GUATTARI, 2015), com os deslocamentos do conceito “*menor*” no campo educacional (GALLO, 2016), bem como a insurgência de uma experimentação-manifesto com usos *menores* na educação em biologia. Essas alianças fizeram re-nascer outros encontros, sensações, expressões, inter(in)venções e políticas com a educação em biologia, nos engajando e conjugando com processos que minoram os modos majoritários das discussões de gênero e sexualidade que circulam nesse campo. Com isso, esperamos que esse texto-máquina instigue leitores/as a se debruçarem, também, nas travessuras de visibilizar outras linhas que fissuram tentativas totalitárias de uso *maior* nos territórios da educação em biologia.

Palavras-chave: Educação em biologia menor; territorialidades; filosofia da diferença.

Abstract: The proposal is to present possibilities of reading the territories of biology education crossed with the poetic esthetics of Manoel de Barros, with the creation of the concepts of education in *minor* and *greater* biology from the compositions of the work “*Kafka: por uma literatura menor*” (DELEUZE; GUATTARI, 2015), with the displacements of the “*minor*” concept in the educational field (GALLO, 2016), as well as the insurgency of a manifest experimentation with *minor* uses in biology education. These alliances reborn other encounters, sensations, expressions, inter(in)ventions and policies with biology education engaging and combining with processes that reduce the majority modes of discussions of gender and sexuality that circulate in this field. With this, we hope that this text-machine will also instruct readers to address the in the antics of making other lines make visible that crack totalitarian attempts of *greater* use in the territories of biology education.

Keywords: Education in *minor* biology; territorialities; philosophy of difference.

Linhas insurgentes...

A ideia da escrita desse texto surge a - com as filosofias da diferença (DELEUZE; GUATTARI, 2015) e as irrupções poéticas de Manoel de Barros (BARROS, 2010; 2016). Essas nos mobilizaram variações e aberturas dos/com processos educativos em biologia e nos implicaram com as complexas configurações territoriais das práticas formativas, dos discursos

¹ Parte desse texto foi apresentado na seção de comunicações orais “*Variações em Educação*” no **III Colóquio Variações Deleuzianas: Corpo entre filosofia e arte e educação**. Um evento *on-line* realizado nos dias 23, 24 e 25 de novembro/2020. Universidade Federal do Pará.

² Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

³ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

⁴ Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

e valores acerca dos corpos, gêneros e sexualidades, que, historicamente, ocupam, atravessam, constituem, agenciam e disputam os campos epistemológicos, pedagógicos, didáticos e curriculares da educação em biologia (SANTOS, 2018).

Nessa seara, destacamos as alianças e os encontros entre as experiências de pessoas *trans* com a educação em biologia, circunstâncias em que outras cartografias foram acionadas para além de significados universais, estáticos e exatos de gêneros e sexualidades (SANTOS, 2018). Desse modo, os encontros e as insurgências de histórias, práticas, línguas e povos que atravessam a educação em biologia por meio de “[...] uma rede complexa de práticas semióticas-materiais [...]” (HARAWAY, 2017, p. 51) criam territorialidades. Assim, se há nos territórios uma produção de segmentações, normatizações, regulações, pautas curriculares e controles aos gêneros e sexualidades, como por exemplo, ao que tem sido estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há, também re-existências que desejam e produzem vibrações territoriais, fissuras, (des)alinhamentos e deslocamentos no que se vê e o no que se diz aos/dos gêneros e sexualidades nos processos educativos estabelecidos, possibilitando movimentos de criações e experimentações (SANTOS, 2018). Encontros e insurgências que nos provocaram a pensar aberturas de leituras e variações com à educação em biologia como um “[...] território político, ético e estético [...]” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14).

Nesse contexto, tais atravessamentos nos provocaram alianças com: a) as potências e deslocamentos poéticos com Manoel de Barros, especialmente, um mundo pequeno, das coisas menores, dos restos, de uma gramática expositiva do chão, à primeira vista desimportantes, rasteiras, sobre nada, insignificantes, ínfimas. Olhares comungantes e oblíquos para o ser menor das coisas que fez com que a sua literatura nos atravessasse com olhares outros, expandindo as imaginações e as possibilidades de re-arranjos territoriais da educação em biologia; b) a obra “*Kafka: por uma literatura menor*” (DELEUZE; GUATTARI, 2015) que se põem a pensar que uma língua *maior* é sempre acompanhada por linhas de variações contínuas, por seus usos *menores*; e, c) os deslocamentos do conceito de *menor* no campo educacional (GALLO, 2016).

A aposta na educação *menor* está no seu potencial de “[...] manutenção de seu caráter minoritário [...]”, bem como em sua “[...] capacidade de não se render aos mecanismos de controle [...]”, funcionando como “[...] máquina de resistência” (GALLO, 2016, p. 70). Com isso, esse conceito tem sido estudado e mobilizado em múltiplas dimensões de práticas educativas, despertando, também, perspectivas e problemas investigativos outros para o pensar e o fazer de pesquisas na área de educação. O disparar do conceito de *menor* no campo educacional, nos mobilizou um pensar outro com as práticas educativas na educação em biologia. Nesse contexto, deslocamos e experimentamos o conceito para pensar as discussões de gênero e sexualidade na educação em biologia, sobretudo nas situações em que temos, concretamente, o uso do Livro Didático (LD) de Biologia no fazer pedagógico contemporâneo (SANTOS; SILVA; MARTINS, 2021). Assim, agenciamos os conceitos de biologia *maior* e de biologia *menor* como dispositivos para pensarmos as discussões de gênero e sexualidade.

Nesse sentido, a proposta aqui é apresentar as possibilidades de leituras dos territórios da educação em biologia atravessadas com a estética poética de Manoel de Barros e com a criação dos conceitos de educação em biologia *menor* e *maior*, bem como a insurgência de uma experimentação-manifesto a partir da perspectiva de usos *menores* com a educação em biologia.

Educação em biologia e territorialidades e gêneros e sexualidades e...

A leitura da bióloga feminista Donna Haraway (2017) enreda a biologia numa complexa rede de signos linguísticos que organizam e atravessam uma grande parte da vida com relações de poderes-saberes, educação, produções econômico-culturais, técnicas, discursos,

histórias, práticas semióticas-materiais, línguas, povos e... e....⁵ Tais elementos que convergem aos interesses de Deleuze e Guattari (2015), criam territorialidades, ao pensarem e comporem com as potências do campo da literatura, sobretudo a obra de Kafka⁶, com atributos linguísticos, políticos e coletivos.

[...] as línguas podem ser consideradas maiores ou menores: maiores quando têm uma forte estrutura homogênea e constantes ou universais de natureza fonológica, sintática ou semântica, o que as faz línguas do poder; menores quando só comportam um mínimo de constantes e de homogeneidade estrutural. [...] maior e menor qualificam menos línguas diferentes do que usos diferentes da mesma língua [...] toda língua maior é marcada por linhas de variação contínua, quer dizer, por usos menores (DELEUZE, 2010, p. 14).

Nesse sentido, assim como a literatura, consideramos que a Educação em Biologia, também, cria suas territorialidades. Foram as carto-grafias e alianças com as pessoas *trans* que fizeram insurgir as pistas, nuances e movimentos no mapeamento supostamente estático dos territórios, *ora* povoados de discursos exatos de corpos, gêneros e sexualidades *ora* atravessados por torções e deslocamentos de sentidos (SANTOS, 2018).

Nessa seara, consideramos os gêneros e sexualidades como constitutivos e constituintes da configuração territorial das práticas educativas, curriculares e formativas na Educação em Biologia. Os ditos e vistos desses dispositivos (FOUCAULT, 1979) ecoam e funcionam desde dentro na territorialização e organização do jogo que está na ordem das coisas da educação em Biologia, (RANNIERY; LEMOS, 2018), produzindo-a enquanto territórios que oscilam entre dois planos a partir dos movimentos dos gêneros e sexualidades: de um lado, as superfícies de estratificação, normalizações e (órgão)nização, e, por outro, o plano no qual eles resistem, insistem, conectam, rizomatizam, criam e fluem como campos intensivos. Planos que atuam, operam, funcionam e coexistem ao mesmo tempo nas superfícies territoriais.

Com isso, temos pensado a educação em biologia como um “[...] território político, ético e estético incontrolável que, se é usada para regular e ordenar, pode também ser território de escapes de todos os tipos com [...] trajetos grávidos de esperança [...]” (PARAÍSO; CALDEIRA, 2018, p. 14).

Com isso, salientamos que um pensar os trajetos grávidos de esperança de “novos mundos” nos territórios da educação em biologia, também, nos chegou pelos poemas de Manoel de Barros. Nesse sentido, as inspirações poéticas pantaneira manoelinas fizeram re-nascer e re-criar um encantamento pelas composições com outros encontros, outras sensações, expressões, inter(in)venções e outras políticas com a educação em biologia, nos engajando e conjugando com processos que minoram os modos majoritários das discussões de gênero e sexualidade que circulam nesse campo.

⁵ A biologia não é o próprio corpo, mas um discurso sobre o corpo. ‘Minha biologia’ [...] não é a própria suculenta carne mortal, mas um signo linguístico para uma estrutura complexa de crença e prática por meio da qual [...] organizamos uma grande parte da vida. A biologia não é também um discurso universal livre da cultura, pois ela tem considerável poder cultural, econômico e técnico para estabelecer o que será considerado como natureza por todas as partes do planeta Terra. A biologia não é um discurso de todo mundo sobre a carne, vida e natureza humana, animal e vegetal; na verdade, ‘carne’, ‘vida’ e ‘natureza’ não estão menos enraizadas em histórias, práticas, línguas e povos do que a própria ‘biologia’. Ela é, ao invés disso, uma rede complexa de práticas semióticas-materiais [...] (HARAWAY, 2017, p. 51).

⁶ Na obra “*Kafka: por uma literatura menor*”, Deleuze e Guattari (2015) advogam uma perspectiva nova da literatura. Eles a propõem como uma trincheira, um espaço de habitação, uma máquina política e experimental que transforma nossas experiências, nos lançando (o/a leitor/a e a literatura) a caminhos outros.

Irrupções poéticas de Manoel de Barros na educação em biologia

línguas

*contenho vocação pra não saber línguas cultas.
sou capaz de entender as abelhas do que alemão.
eu domino os instintos primitivos.*

*a única língua que estudei com força foi a
portuguesa.
estudei-a com força para poder errá-la ao dente.*

*a língua dos índios guaratós é múrmura: é como se ao
dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras.*

*a língua dos guaranis é gárrula: para eles é muito
mais importante o rumor das palavras do que o
sentido
que elas tenham.
usam trinados até na dor.*

*na língua dos guanás há sempre uma sombra do
charco em que vivem.
mas é língua matinal.
há nos seus termos réstias de um sol infantil.*

*in: manoel de barros. **poesia completa**. são paulo:
leya, 2010, p. 381-382.*

Borboletas de tarjas vermelhas e um rio que flui entre dois lagartos e a criança que escuta a cor dos pássaros e araticuns maduros e tartarugas e protocolo vegetal e cobra de vidro e lagartos e formigas e árvores e a máquina que engravida pelo vento e moscas e como pegar na voz de um peixe e sotaques das águas e escutar os perfumes dos rios e insetos e pedras e jeito de falar pantaneiro e o mato e sabedoria vegetal e mineral e pessoas pertencidas ao abandono e coisinhas do chão e lobos e transfusão da natureza e comunhão com ela e uma sinfonia da natureza; compõem a poesia de Manoel de Barros, nos conduzindo ao mundo da biologia, especialmente, um mundo pequeno, das coisas menores, dos restos, de uma gramática expositiva do chão, à primeira vista desimportantes, rasteiras, sobre nada, insignificantes, ínfimas. No entanto, é esse olhar comungante e oblíquo para o ser menor das coisas que faz com que sua literatura atice nossos olhares, expande as imaginações e nos redimensiona.

Nesse sentido, os poemas produzidos por Manoel de Barros, um dos poetas brasileiros mato-grossense mais importantes de nossa conjuntura, nos parecem estar justamente engajados num tipo de literatura agenciada com um (des)fazer maquínico de certos territórios existenciais, produzindo novos mundos, bem como um espaço fértil de afetar com possibilidades de uma minoração, delírio, devir, desvios de uma língua maior. Com eles, experimentamos! Os seus funcionamentos nos lançaram em caminhos outros para pensar a educação em biologia que,

também, é atravessada por histórias, práticas, línguas e povos (HARAWAY, 2017). Vejamos, a seguir, essas maquinações⁷!

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas
leituras não era a beleza das frases, mas a doença
delas.
Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor,
esse gosto esquisito.
Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.
- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável,
o Padre me disse.
Ele fez um limpamento em meus receios.
O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença,
pode muito que você carregue para o resto da
vida um certo gosto por nada...
E se riu.
Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, eu respondi.
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os arituncuns maduros.
Há que apenas saber errar bem o seu idioma.
Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 1.^a edição. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

Nesse poema⁸, Manoel de Barros literalmente nos interpela com as potencialidades e as oportunidades da linguagem em fazer fugir um modo de dizer expectável, fazendo insurgir uma série de outros elementos “menos importantes”, “esquisitos”, “sujeito escaleno”, “desviantes” que nas leituras que andam pelas “estradas” e pela “beleza das frases” não aparecem. Um exercício micro-revolucionário que faz aparecer outro conjunto de relações que podemos estabelecer com a linguagem e que disputam (in)visibilidades, pois está subjugado pelas relações de poder. Manoel marca e nos lança num movimento de *limpamento* dos elementos de poder do idioma, da leitura, da gramática e das frases, com os seus desvios nos apresenta um *mundo pequeno* da linguagem em que encontramos as melhores surpresas e des-territorializações que abalam (com uma série de variações possíveis) os modos com os quais nós fomos subjetivados com a linguagem.

A literatura de Manoel de Barros “[...] mestre da revelação do que até então não existia e se vê capturado no vocábulo [...]” amplia a crítica aos elementos presentes na língua, nos gostos, na vida, que representam e decalam um expectável, para atingir uma variação que perturba e faz fugir o modo de dizer de “codificações prévias”. (BARROS, 2016, p. 7-8).

No percurso pelas produções de Manoel de Barros, um outro encontro foi com o poema “*O apanhador de desperdícios*”. Nele há um convite de um privilégio de acontecimentos com o *menor*.

⁷ Em “*Crítica e Clínica*”, Deleuze (2011) reforça a produção maquínica da literatura (uma máquina de guerra, uma experimentação política) como um “[...] devir-outro da língua, uma minoração da língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante [...] a língua é tomada por um delírio que a faz precisamente sair de seus próprios sulcos [...] o escritor vê e ouve nos interstícios da linguagem, nos desvios da linguagem” (p. 16), implicada como uma escrita que “[...] consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo [...]” uma “[...] enunciação coletiva de um povo menor, ou de todos os povos menores, que só encontram expressão no escritor e através dele” (p. 14).

⁸ Poema VII da 3ª parte – *Mundo pequeno*, da obra “*Livro das ignoranças*”.

O APANHADOR DE DESPERDÍCIOS

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que as dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor os meus silêncios.

Nele, encontramos um uso poético da língua, dos gostos, da voz, dos gestos, dos movimentos, minorando um uso maior de cada um desses elementos para fazer aparecer um momento de multiplicidade de forças minoritárias e de diferenciação que implicam em uma “invencionática” de outros mundos, e, que daqui podemos extrair micropolíticas que interessam na constituição de sensibilidades outras.

Portanto, a inspiração poética pantaneira de Manoel de Barros foi uma força-motriz que nos trouxe pistas para pensarmos “novos mundos” nos territórios da educação em biologia. O poema a seguir mapeia a composição do ambiente, optando por senti-lo na co-existência de significados e de potencialidades de um pensamento insurgente, importando mais com as intensidades dessas últimas.

Aprendo com abelhas do que com aeroplanos.
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo.
O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho.
Ainda não entendi por que herdei esse olhar para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.
Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem: tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.

BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

O poema foi um disparador de processos criativos que insurgiram aos territórios da educação em biologia: Quais temáticas ou discussões tem sido/servido de abandono para a educação em biologia? O que esse poema e ideias nos lançam ao pensarmos a educação em biologia? Onde estariam “o ser menor”, o insignificante, as coisas ínfimas, o olhar para baixo

e a aprendizagem das coisinhas do chão nas produções curriculares da Biologia? Será que nossas aprendizagens apenas e para com os aeroplanos, com coisas celestiais (topos das ideias, modelo) não estariam prontas para retirar de nossas aulas de biologia, a importância da multiplicidade, da criação, das minoridades, e elevá-las ao mais próximo de uma universalidade celestial? O desconhecer do olhar para baixo, para as soberbas coisas ínfimas e a aprendizagem das coisinhas do chão nas produções curriculares de Biologia num estaria tentando evitar uma desterritorialização da lógica extremamente biológica da educação em biologia? E quem sabe, talvez tentando salvá-las de uma criação-experimentação de outras sub-versões?

Elas nos interpelaram olhares com a educação em biologia, arquitetando nos territórios muitas outras riquezas que estavam ali invisibilizadas, fazendo fugir o óbvio ou o expectável e surgir um modo de dizer outro, “[...] Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz [...]” (BARROS, 2016, p. 79)⁹. Assim, temos experimentado olhares ao *menor*, também, no campo da Educação em Biologia com os gêneros e sexualidades, possibilitando um pensar de uma educação em Biologia *menor*, *um mundo pequeno*¹⁰.

Fomos tomando gosto pelos nadas, pelos desvios, pelo *insignificante e o desprezível, pelas coisas abandonadas e ínfimas* das questões de gênero e sexualidade que são (in)visibilizadas nos territórios da educação em biologia, sempre numa aposta que tais (in)existências comunguem com/nos territórios, (n)uma *didática da invenção*¹¹.

Nas composições e entrelaçamentos com tais produções, e, apesar de vivermos em uma educação em biologia em que somos assombrados pelos seus usos *maiores* que se julgam grandes e sabidos, aprendemos com os segredos e as surpresas dos desvios, das coisas ínfimas e do apequenar-se na gramática que encarnam no uso do *menor* e praticam o exercício de fazer delirar o regime discursivo da biologia, fazendo nascimentos de biologias outras que reinventam e ampliam outros modos de expressões de gêneros e sexualidades nos territórios da educação em biologia.

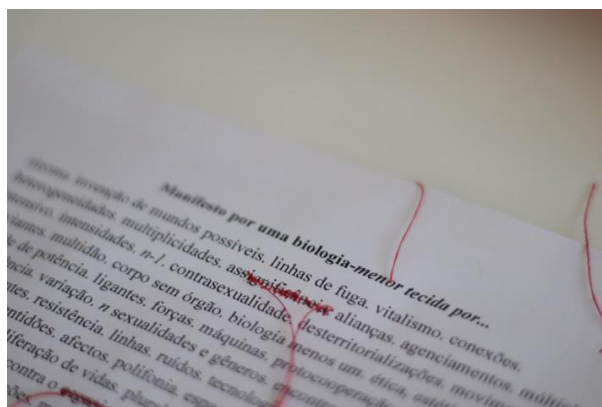
Nesse sentido, tais provocações poéticas manoelinas nos sensibilizaram olhares e experimentações conceituais para pensarmos as discussões de gênero e sexualidade na educação em biologia. Foram operações que nos abriram espaços para disparar os conceitos de educação em biologia *maior* e a educação em biologia *menor* como dispositivos para pensar as discussões de gênero e sexualidade nos territórios.

Desse modo, se a *Educação em Biologia maior* está implicada na produção de elementos de homogeneização, da binarização, da neutralidade, da representação, invariabilidade, estabilização, vontade de saber-poder, de uma totalidade orgânica, constâncias e universalizações, a *educação em biologia menor* nos apresenta como uma máquina de resistência e manifestação a tais usos.

⁹ BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

¹⁰ BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

¹¹ BARROS, Manoel. *O livro das ignoranças*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

manifesto por uma educação em biologia menor¹²**Figura 1:** Manifesto – Foto-Autoria: Camila de Sousa Siqueira

“Você entrou, e isto é um manifesto que nos convoca para as possibilidades de uma educação em biologia menor. Já de aviso, aliamos aqui com a obra “*Kafka: por uma literatura menor*”, que se põe a pensar que uma língua maior é sempre acompanhada por linhas de variações contínuas, por seus usos menores; e com os deslocamentos do conceito de menor no campo educacional, mobilizados pela Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari e seus agenciamentos com os territórios da educação em Biologia” (SANTOS; MARTINS, 2020, p. 1).

rizoma. invenção-produção de mundos possíveis. linhas de fuga. vitalismo. conexões. heterogeneidades. multiplicidades. significância. alianças. agenciamentos. múltiplo. intensivo. intensidades. *n-1*. contrasexualidade. desterritorializações. movimento. desviantes. multidão. corpo sem órgão. biologia-1. ética, estética. política. vontade de potência. ligantes. forças. máquinas. protocooperação. criação. tecnologias de resistência. variação. *n* sexualidades. gêneros. encontros. devires. sub-versões. fluxos. errantes. resistência. linhas. ruídos. tecnologias sócio-políticas. gagueiras. velocidades. lentidões. afectos. polifonia. espaços movediços. pensamento-outro. educ(ações). proliferação de vidas. plural. máquina de guerra. regimes de signos-corpos. contra o organismo. espaços porosos. heterotópico. fissuras. cartografias. composições. molecular. aberturas. outros territórios-subjetividades. singularidade. derivas. experimentação. vizinhanças. minoridades. estilhaços. fronteira. brotamentos. inter(in)venção. co-criação. re-existências plurais. não-ser. rebelião. fim ao juízo-de-deus. corpo não aguenta mais. usos menores. desmedidas. urgências. simbioses. inclassificável. possibilidades menores. in(ventos). corpo-mundo. apostas. passagem. explosão. não-eu. des-razão. sopros de vida. denúncia. fecund-ações. co-evolução. nascimentos. insurgências. contrapelo.

¹² Esses conceitos e afetos compõem um exercício de encontros e insurgências de modos de pensar aberturas de leituras e variações com à educação em biologia a partir de pesquisas em gênero-sexualidade-educação em biologia, pelas quais passamos e as quais passam por nós, assim tentamos tecer minúsculas alianças que possam fazer insurgir vibrações nas complexas configurações territoriais. Com isso produzimos um “**Manifesto: linhas e maquinações e minorações e biologias e...**” (SANTOS; MARTINS, 2020). In: **Omitido em virtude da etapa de avaliação pelos pares.**

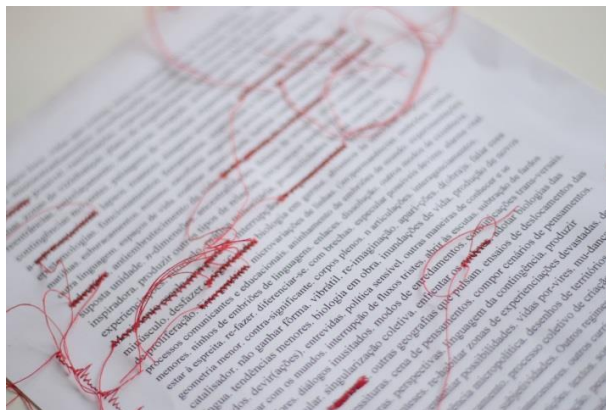


Figura 2: Manifesto – **Foto-Autoria:** Camila de Sousa Siqueira

raspagem do ~~unho~~. avesso. desafios. (trans)bordamentos. fazer mundo. virtualidades. abalos. contágios. gen(ética)s. eco-morfo-bio-fisio-e(m)to-embrio-zoo-cito-logias. (in)volução criadora. vulnerabilidades. insurreição. floemas. fugir as molaridades. hibridização. infecção. diferenciação. subjetividades. desejos. fertilidade. microrevolucionária. diferenças. filosofias. rizomática. bagunçar os ~~eódigos~~. pensar outramente. redes. encantamento. (trans)mutações. transmut-ação. forças heterogen(éticas). outramentos contínuos. acontecimentos. carto-grafias possíveis. resistências às biopolíticas. in-tensões. capilar. metamorfoses. misturas. forças de variação. afirmação. Rupturas. corpossibilidades. vibrações. dê-lírios. corpoexperimentação. in-definição. biopotência. bioauto(poiético). auto-re-criação. subtração. devém. *entre. meio.* riscos. rabiscos. implic-ações. desejanter. entranhamentos. crítica. destituída de ~~pretensões~~. inventação.. dissidente. dis-torções. ~~deseconvenional~~. lampejos. centelhas. trincheiras. fluxos de revides. co-existências. reverberações. ressonâncias. pulsante. ramificações. expressões. imanência. entrelaçamento. narrativas. irrupção. dobras. radículas difusas. contingências moventes. fractal. ~~a-representacional~~. lapsos. nuances. sinapses semânticas. núpcias. epistemologias. funcionamentos. ferramentas. Reaprender. lutar. matilhas. esburacamentos. mínimo. cacofonia. engendrar novos espaços-tempos. fabricar uma outra linguagem. espaços de vida. coabitar. atentividade. habitar outros territórios. *n*-dimensões. ancestralidades. feixes de relação. ecos-sistemas. co-inspiradora. (re)compor territórios outros. biologia-germe. desfazer o significado.. embriões. ninhos. processos comunicantes e educacionais. aninhamento de embriões de mundo-linguagens. enlances. dissolução. outros modos de existência. estar à espreita. re-fazer. diferenciar-se. brechas. possíveis devires. alarme vital. não ganhar fôrma. vibrátil. re-imaginação. apari-ções. falar essa língua. tendências menores. biologia em obra. inundações de vida. devir(ações). entrevidas. política sensível. outras maneiras de conhecer e se relacionar com os mundos. interrupção de fluxos tristes. abrir às escutas. diálogos inusitados. enredamentos. comunicações trans-versais. biologia singular. tessituras. compor cenas/cenários de pensamentos. convívios. microfissuras. perspectivas. linguagem da contingência. produzir intercessores. abrir parênteses. re-habitar zonas de experiências devastadas. Deslocamentos das lógicas habituais. combates. potência micropolítica. desenhos de territórios por vir. esgarçamento. processo coletivo de criação. ~~trans-figuração~~. desobstrução de subjetividades. *e... e...*

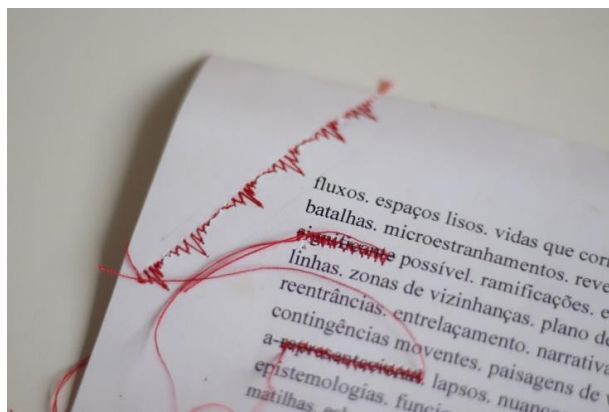


Figura 3: Manifesto – **Foto-Autoria:** Camila de Sousa Siqueira

Considerações

A proposta de composição do presente texto se ocupou e acon-teceu com minúsculas alianças com a obra “*Kafka: por uma literatura menor*”; as produções poéticas de Manoel de Barros; e, os deslocamentos do conceito do *menor* no campo educacional, acompanhadas por linhas de variação contínuas (por seus usos *menores*) de um manifesto e insurgências de vibrações-murmúrios nas complexas configurações territoriais em gênero-sexualidade-educação em biologia.

Consideramos que em textos curriculares da educação em biologia, corpos, gêneros e sexualidades sofrem um enxerto, uma operação, tornando-os maiores ao serem: significados, representados, julgados, organizados, interpretados; e aí, sim, fazendo de alguns irrelevantes, des-im-potentes, (in)significantes. Com um manifesto de menos, estamos subtraindo alguma coisa da educação em biologia para fazer aparecer algo diferente; mas o que sobra? sobra tudo, mas sob novos *espaçotempos*, com outros territórios híbridos, repletos de reentrâncias, menos significações e incessantes variações contínuas na tentativa de re-encontrar suas potencialidades de vida e de pensamento.

Com isso, continuaremos nos debruçando nas travessuras de mapear linhas a partir de outros movimentos, políticas, gramáticas, epistemologias que fissuram tentativas totalitárias de uso *maior* nos territórios da educação em biologia.

Inter(in)venções

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. 1. ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

DELEUZE, Gilles. Um manifesto de menos. In: DELEUZE, Gilles. *Sobre teatro: um manifesto de menos; o esgotado*. Tradução de Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010. p. 25-64.

DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: DELEUZE, Gilles. *Crítica e Clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2011. p. 11-17.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

HARAWAY, Donna. Raça: doadores universais em uma cultura vampira. Tradução: Sandra Azeredo. In: LESSA, Patrícia.; GALINDO, Dolores. (Org.). *Relações multiespécies em rede: feminismos, animalismos e veganismo*. Maringá: EDUEM, 2017. p. 47-94.

PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Apresentação. In: PARAÍSO, Marlucy Alves.; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 13-21.

RANNIERY, Thiago.; LEMOS, Paula Cunha de. Gênero pode ser uma categoria útil para o ensino de Biologia? In: VILELA, M. L. et al. (Org.). *Aqui também tem currículo! Saberes em diálogo no ensino de biologia*. Curitiba: Editora Prismas, 2018. ISBN: 978-85- 537-0044-8. p. 65-86.

SANTOS, Sandro Prado. *Experiências de pessoas trans - ensino de Biologia*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SANTOS, Sandro Prado; MARTINS, Matheus Moura. Manifesto: linhas e maquinações e minorações e biologies e... *Revista Coletiva – Coluna: Educação e diferenças e...* n. 15. dezembro/2020.

SANTOS, Sandro Prado; SILVA, Fabrício Aparecido Gomes da.; MARTINS, Matheus Moura. Sexualidades e gêneros e educação em biologia menor e cartografias de suas pequenas redes em livros didáticos – PNLD/2018. *Revista Diversidade e Educação*, v. 9, número especial, 2021 (no prelo).

Sobre os autores

Sandro Prado Santos. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto do curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP/UFU), da Universidade Federal de Uberlândia. Vice-Presidente da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), gestão 2019-2021.
E-mail: sandro.santos@ufu.br.

Matheus Moura Martins. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, campus da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrando em Educação (PPGED/FACED) da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: matheus.moura@ufu.br.

Fabrício Aparecido Gomes da Silva. Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (ICENP-UFU) e Bolsista de Iniciação Científica financiada pelo CNPQ.
E-mail: fabricao@ufu.br / gomesfabricao@gmail.com.

DOSSIÊ – VIVÊNCIAS E RODAS DE CONVERSA

PESQUISA ACADÊMICA E ISOLAMENTO SOCIAL: RELATO DE UMA EXPERIMENTAÇÃO

ACADEMIC RESEARCH AND SOCIAL ISOLATION: REPORT OF AN EXPERIMENTATION

Júlia Maria Ferreira Leite¹

Resumo: O presente trabalho relata a experiência da condução da pesquisa acadêmica em meio ao isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. Junto a leituras, encontros virtuais e família vários atravessamentos são os condutores de uma produção em vida. Uma experimentação contínua e infinita que se confunde com a própria vida: esta obra de arte que somos nós. Procura-se trabalhar com as vivências de uma pesquisadora, mãe e trabalhadora, em isolamento social com sua família e todo experimentar que surge desse novo modo de (con)viver. Numa tentativa ensaística, a produção textual trafega nas experiências diárias da pesquisa junto à família e à falta de um “Teto todo seu”. O relato constitui-se de uma introdução seguida de excertos que dialogam entre si, como cortes que exploram a potência das vozes presentes no texto.

Palavras-chave: Experimentação; escrita; pesquisa.

Abstract: This paper aims to report the experience of conducting academic research in the midst of social isolation imposed by the COVID-19 pandemic. Along with readings, virtual meetings and family, several crossings are the drivers of a living production. A continuous and infinite experimentation that merges with life itself: this work of art that we are. It seeks to work with the experiences of a researcher, mother and worker, in social isolation with her family and all the experiences that arise from this new way of (con)living. In an essayistic attempt, the textual production moves in the daily experiences of research with the family due to the lack of a “ceiling all yours”. The report consists of an introduction followed by excerpts that dialogue with this introduction and with each other, being cuts that explore the power of the voices present in the text.

Keywords: Experimentation; writing; research.

Introdução

Um olhar... uma importância.

Certeau, Vik Muniz², Outros e eu...

Então, assim... somos convocados a desnaturalizar nosso olhar, para que possamos tornar visível o invisível. Ver o ordinário, a beleza e a complexidade de viver o dia. Preparar o almoço, caminhar até a escola, comunicar-se... tudo complexo, natural e metodológico.

O olhar de Certeau, o olhar de Vik Muniz, o meu olhar... aproximação, distanciamento. Diferentes formas de perceber um mesmo objeto, diferentes formas de compreender uma mesma ação. Quais táticas usaremos junto à academia para fazer acontecer nossas pesquisas? Qual perspectiva escolheremos como condutoras de nosso caminhar até a escrita?

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.

² MUNIZ, Vik. Documentário Lixo Extraordinário (https://youtu.be/JLTY7t8c_x0).

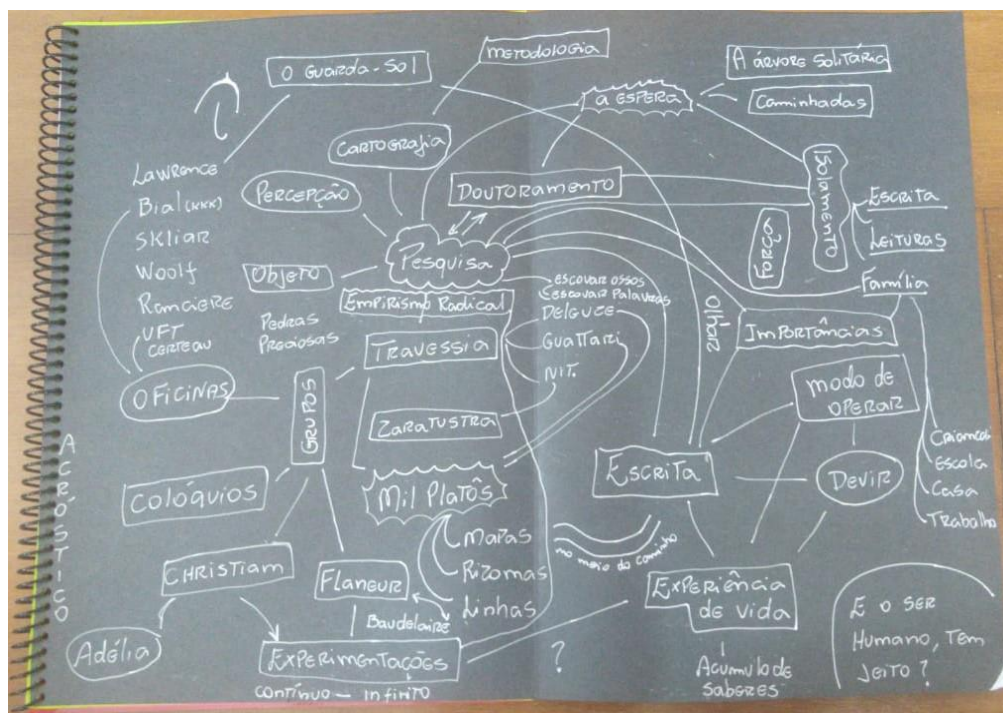


Figura 1 – Rizomas de uma pesquisa Fonte: acervo pessoal da autora

Vik olhou de longe e viu lixo. E viu gente. E viu gente que parece lixo. Lixo social. E viu possibilidade de arte. Quis entender. Quis ser atravessado. Chegou perto e deixou-se atravessar. Chegou mais perto e viu pessoas. E potências. Nos objetos, expressividades. E a arte se montou e remontou. As relações se deram de forma ímpar. E a mágica aconteceu. Todos os olhares se transmutam. E o lixo se transforma e o humano se revela. Ah! O humano. Tão abandonado. Tão desprezado. E ainda, tão humano. Permeado de nobres desejos. Sonhos sem fim.

O que pode um olhar?

Aprendendo a olhar...

Desde a aprovação do Projeto no Programa de Doutorado até agora, a pesquisa vem se apresentando de várias formas. O olhar fixa-se e desvia-se na mesma velocidade. Temas e questões se apresentam cotidianamente: a escrita, a autoria, a educação, os agenciamentos.

Assim como as abelhas com seus olhos compostos, tento enxergar em várias direções. É difícil! Muitas das vezes, a necessidade teórica se coloca como empecilho para um pensamento. É como se eu só pudesse pensar guiada por uma teoria. Que lástima! Movimento-me... Oficinas de escrita, colóquios, lives. Procuo a escrita. O processo de escrita. A experiência. O agenciamento. O acontecimento. A experimentação.

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra (ANDRADE, 2001, p. 267)

Nas leituras, meus olhos se voltam para Deleuze e a literatura. Muitas pedras no meio do caminho. Toda a tradição que me falta. Todos os filósofos. Tudo que foi dito, pensado, inventado. Sinto-me perdida em um limbo intelectual. Como produzirei minha escrita? Excessos, teorias, desfoque. Onde estará o meu foco? Em que mão agarrarei para seguir em frente?

Às vezes tenho a impressão de que todas as questões me levam para um só lugar: a linguagem. Tudo se dá na linguagem. Para Leite (2016) a liberação da língua se dá através dos poros.

O olhar me leva à importância. O que importa para mim? O que importa para a pesquisa?



Figura 2 – Eu, Drummond (e o sorveteiro) – Fonte: acervo pessoal da autora

Sobre importâncias

*Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*
Manoel de Barros

Sentada à mesa com uma folha A4 totalmente em branco em minha frente. Lápis 6B à mão e a cabeça vazia.

Desejo de escrita e nada para colocar no papel. Fiquei assim algum tempo. Desejava uma inspiração que não vinha. Ao meu lado, sobre a mesa, um livro de Drummond espreitava. Antologia. A presença do poeta me acalmava. Mas eu não sou Drummond e a inspiração andava flinando longe dali.

Apareceu um menino ao pé da mesa. Meu menino. Sou mãe e a solidão e o sossego são irreais e indesejáveis nessa casa. Uma vez li em Woolf (2014) que a escrita feminina era mais recortada por causa das interrupções que a mulher sofria em sua sala de estar, único local que a mulher do século XIX tinha para escrever. Falta de um teto todo seu. É verdade. Woolf sabia do que estava falando. Nós mulheres, ainda hoje, escrevemos sob interrupções.

O menino chegou e queria atenção. Tentou colo, falou algo, resmungou e vendo que eu estava absorta pelo papel em branco, tentou algum alento com Drummond.

Acontece que o menino de 5 anos não sabia decifrar palavras e aquele livro sem desenhos não tinha muito a dizer a ele. Acolheu o livro como um objeto qualquer. Manuseou e encontrou, dentro, algumas fotos antigas da mãe.

A mãe, o tio e a tia no Rio de Janeiro. Cristo redentor, Copacabana... e a mãe sentada ao lado da estátua de Drummond, beira mar.

Para mim fazia algum sentido guardar minha foto junto ao poeta dentro do livro de poesias. Pieguismo bobo. Como cartas de amor e fotos de amantes dividindo a mesma caixa dentro de um baú.

O menino foleou o livro e olhou a foto. Intrigado, sem me olhar, disse: ‘veja mamãe, o sorveteiro na praia’.

Por um segundo abandonei minha entrega que implorava pela deusa *Inspiração* e olhei para a criança. Que diacho de sorveteiro é esse, meu deus?

Olhei a foto e pela primeira vez pus reparo no sorveteiro ao lado da estátua. Achei engraçado e sorri.

A criança viu o sorveteiro onde eu via saudade e representação. Puro foco e interesse. Entendi Manoel de Barros em seu poema *Sobre Importâncias*. “O que importa é o encantamento que a coisa produz em nós” (BARROS, 2010, p. 107). Eu via Drummond. Ele, na pureza de seus 5 anos, via o sorveteiro. O que podia importar mais?

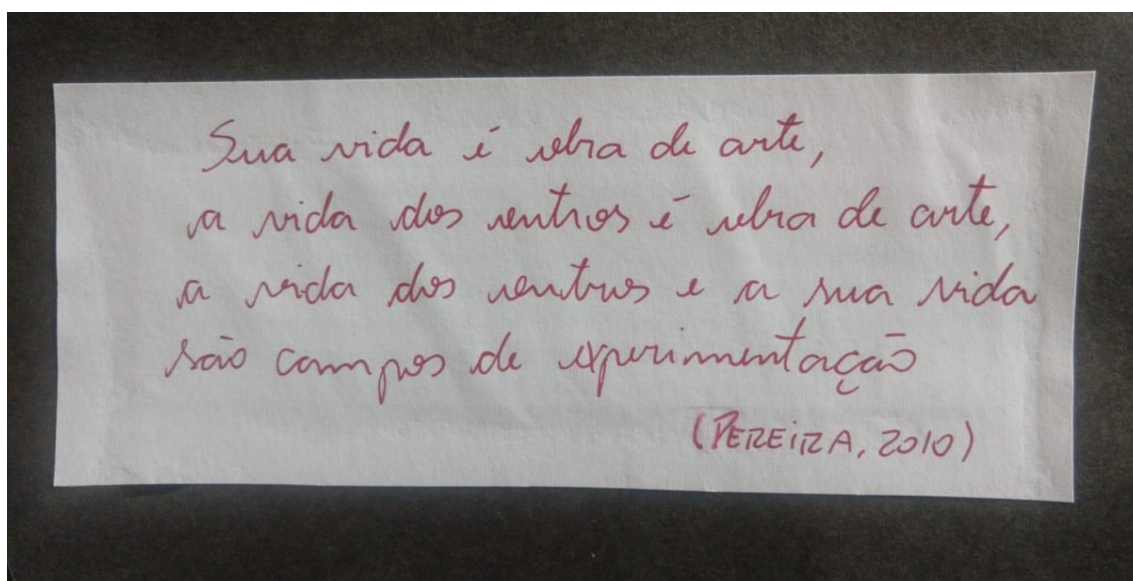


Figura 3 – Foto de citação – Fonte: acervo pessoal da autora

Um pouco de história

Após aprovação no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF – PPGE-UFJF, passaram-se alguns tempos até a efetivação da matrícula e o início das aulas. O processo de seleção foi finalizado em novembro de 2019 e o início das aulas estava previsto para agosto de 2020.

Acontece que em março de 2020, algo inesperado se deu. O mundo foi surpreendido com uma pandemia: a COVID 2019 que teve início na China e espalhara-se por todo o planeta. Novo momento, novas regras. Como forma de contenção da doença, foi recomendado pela OMS que todos ficassem em casa, mantendo distanciamento social.

O acontecimento COVID 19 promoveu mudanças, agenciou ansiedades, revolveu medos, alterando vidas. E em meio a todas as angústias, o PPGE-UFJF, em uma árdua luta, conseguiu planejar o início das aulas para outubro de 2020 no formato de ensino emergencial remoto.

Assim, em outubro de 2020 eu me vi uma doutoranda “presa” dentro de casa, o que de início, frustrou todo o meu desejo pelo doutoramento. E a pesquisa? E os encontros que trariam pulsação aos estudos? Senti-me só.

Vidas alteradas: as escolas fechadas trouxeram as crianças para dentro de casa. Trabalhadores, quando possível, adaptaram-se aos trabalhos remotos. Quem tratava a doença com a responsabilidade que ela requeria só saía de casa quando era realmente necessário.

Por aqui, as coisas se (des)organizaram assim: Eu, meu esposo e minhas duas crianças, dentro de casa, em isolamento social. Eu, servidora pública em trabalho remoto. Esposo, professor em dolorosa adaptação aos meios online de ministrar suas aulas. Enormes discussões e reflexões sobre o que esperar desse ensino que se propõe. As crianças, alunos de escola privada, rapidamente tiveram o sistema remoto implementado e uma educação precária foi se moldando. E assim nos fazemos nós... Um pai professor, uma mãe estudante e trabalhadora e duas crianças estudantes, todos em pleno envolvimento com suas demandas pessoais remotas. O pai, nas *americanas.com* comprou dois novos computadores e absorveu os gastos que a escola *in loco* demandou já de saída.

Eu, mesmo dispondo de minha casa, fiquei sem espaço e, por um tempo, me esqueci das leituras de filosofia que amparariam meu projeto de pesquisa e voltei à questão do feminino explorada durante o meu mestrado. Como escrever? Certamente, neste contexto, não se tratava de uma questão de gênero. Homens e mulheres encontravam-se igualmente confinados. Era uma nova condição social que se apresentava. Como produzir pesquisa acadêmica presa dentro de uma casa com outras três pessoas, sendo duas crianças que me demandam todo o tempo. Penso, junto a Woolf (2014) que se o assunto é controverso não se pode esperar a verdade, só se pode mostrar como se chegou a ter a opinião que se tem.

Preocupo-me com meu caçula, sendo alfabetizado pela tela.

E minhas demandas de trabalhadora chegando por *e-mail*. E as aulas remotas. E o trabalho invadiu a casa. E o sindicato invadiu a casa. E a escola invadiu a casa. E o lar, para onde foi?

- Mãe, a conexão caiu!
- Mãe, o computador bugou.
- Mãe, a tia pediu pra fazer esse exercício.
- Mãe, tem recadinho na plataforma moodle.
- Mãe, o que vai ter pro almoço?
- Mãe, o meião do futebol está lavado?
- Mãe, olha o desenho que eu fiz!
- Mãe, por que vc está nervosa?
- Mãe, me dá um abraço?
- Mãe, o yacult acabou.
- Mãe,

Impossível passar por esta experiência sem rememorar “Um teto todo seu”, ensaio de Virgínia Woolf e me perguntei onde estava o “teto todo meu”. Onde está o meu lugar? Como escrever mediante todas as interrupções? Como estudar? Como abordar assuntos para além da *superfície*?

“Um teto todo seu” é uma reflexão acerca das condições sociais da mulher e a sua influência na produção literária feminina. A escritora pontua em que medida a posição que a mulher ocupa na sociedade acarreta dificuldades para a expressão livre de seu pensamento,

para que essa expressão seja transformada em uma escrita sem sujeição e, finalmente, para que essa escrita seja recebida com consideração, em vez da indiferença comumente reservada à escrita feminina na época (Séc. XVI-XIX).

Woolf discorre sobre a assimetria dos papéis sociais destinados à mulher e ao homem fazendo-se a pergunta: “Se Shakespeare tivesse tido uma irmã de igual talento, teriam os dois as mesmas possibilidades de trabalhar com seu potencial criativo?” Ela procura discorrer sobre como o papel social destinado a cada sexo interfere no desenvolvimento de uma habilidade, por vezes nata. Uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio se quiser escrever.

Bem, aquela mulher do século XVI ao XIX não tinha dinheiro (em seu nome), nem um espaço próprio para sua escrita devido às questões tão sérias de opressão pela qual o sexo feminino passou e passa até hoje. Para a autora, uma mulher precisa de dinheiro e de um espaço próprio para escrever ficção.

E eu me via neste mesmo lugar, embora por motivos diversos. A pandemia me roubara o teto todo meu e me vi na tensão de leituras e escritas em meio ao lar habitado. 100% habitado. Tomado. Ocupado. Faltava-me um lugar para estar a sós com minha pesquisa, enamorando, apreciando, amadurecendo o pensamento.

Pegando carona no pensamento de Virgínia, e repensando a discussão, talvez possamos ter a pretensão de afirmar que uma mulher precisa de espaço próprio para produzir qualquer escrita, não só ficção. Assim, refaço a pergunta da escritora: Quais as condições necessárias para a produção de uma escrita?

É no ócio, nos sonhos que a verdade submersa as vezes vem à tona. O trabalho imaginativo não cai como uma pedra no chão, como na ciência. Ficção é como uma teia de aranha, presa por muito pouco, mas ainda assim presa à vida pelos quatro cantos. Muitas vezes estar presa é quase imperceptível. (WOOLF, 2014, p. 20)

Tenho uma intenção... contar um pouco de minha experiência, nos primeiros passos de meu doutoramento no contexto de isolamento social promovido pela COVID19. Eu e a casa. Eu e os barulhos. Como passar um dia inteiro nesse lugar com a mente perdida em pensamentos? Um pensamento passa e deixa seu rastro pela sala e oscila minuto a minuto no entre das coisas, da vida, da rotina... Como capturar o pensamento e trazê-lo para o papel?

- *Mamãe, me ajuda a fazer um acróstico?*
- *E o que é um acróstico?*
- *É assim ó, as palavras bonitas com as letras do meu nome.*
- *Ah, tá! Ajudo sim. Espera só um pouco.*

Em meio ao trabalho em um lar que agora era também sala de aula, sala de sindicato, secretaria de unidade acadêmica, eu tentava fazer minhas leituras interrompidas pelos barulhos de um lar invadido por outros espaços. Comecei a ler em voz alta e a ouvir a minha voz rouca. A experiência de ouvir as palavras escritas por Virgínia me faziam compreendê-las de uma forma ainda mais potente. Experimentações.

Ah, meu deus! A pesquisa. Um eu suplica: por favor, me dê a mão e me ajude nessa travessia. Vamos! Sigamos de mãos dadas. Como Drummond, não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. Diria eu em meu furor: melhor mesmo, seria ir no colo para não deixar nem mesmo pegadas. O doce lugar do anonimato. A proteção da não-exposição. Um eu medroso que se esconde e teme a palavra que quer romper. O outro eu implora: me solte, me liberte para que minha produção seja livre e viva. Desejo ter asas como o anjo *nada torto* de Adélia (2014).

Pedimos somente um pouco de ordem para nos proteger do caos. Nada é mais doloroso, mais angustiante do que um pensamento que escapa de si mesmo, ideias que fogem, que desaparecem apenas esboçadas, já corroídas pelo esquecimento ou precipitadas em outras, que também não dominamos. (...) Recebemos chicotadas que latem como artérias. Perdemos sem cessar nossas ideias. É por isso que queremos tato agarrarmo-nos a opiniões prontas. Pedimos apenas que nossas ideias se encadeiem segundo um mínimo de regras constantes, e a associação de ideias jamais teve outro sentido: fornece-nos regras protetoras, semelhança, contiguidade, causalidade, que nos permitem colocar um pouco de ordem nas ideias, passar de uma a outra segundo uma ordem do espaço e do tempo, impedindo nossa ‘fantasia’. (...) É tudo isso que pedimos para formar uma opinião, como uma espécie de guarda-sol que nos protege do caos. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 20)

Lembrei que um dia eu estava apresentando um trabalho em um Colóquio e minhas crianças romperam o escritório eufóricas me contando que haviam achado um objeto que há muito estava desaparecido em casa. Tive tendência a pedir desculpas aos participantes do evento porque meus filhos haviam invadido nossa reunião. Depois me veio que eu não devia desculpas a ninguém. Helena estava em sua casa, alegre, eufórica. Havia alegria no momento. Ela não estava errada. O espaço invadido era o dela. A invasão era do trabalho na casa e não o contrário. E quando tentamos moldar a casa, amordaçar todo o corpo da casa para que funcione de uma forma diferente do que funcionava antes, tentamos construir algo que não é um lar, é outra coisa. Sendo o mesmo.

Produzir pesquisa...

Tudo caminha para o melhor. É preciso relaxar, desfocar a atenção, romper com o eu que encena para se jogar no abismo da permissão da fruição. Permitir o fluxo. Para deixar-se tocar. Envolver-se. Misturar-se. Amálgamas que trarão outros possíveis, outros afetos. Por favor, eu lhe peço: permita-se.

Não queremos perder nossas ideias. Desejamos retê-las, amordaçá-las, levá-las para o papel. Mas há um desejo de mudança: um outro lugar para a pesquisa. A filosofia, a arte e a ciência querem que rasguemos o firmamento e que mergulhemos no caos, diz o filósofo.

Lutar contra a opinião. É isso que nos protege do caos. Como a poesia poderia me ajudar? O poeta Lawrence, em *O caos na poesia* nos ensina que o poeta abre uma fenda no guarda-sol, rasga até o firmamento, para fazer passar um pouco do caos livre e tempestuoso.

E nessa luta tão intensa. Ah, que saudade da academia! Aquela velha, boa e controlada academia, onde eu podia, tendo em mãos um conceito, destrinchar textos alheios dizendo que só eu sabia sobre eles porque eu havia lido e me apossado de um conceito. Agora, Deleuze ensina que o pensamento não tem mais imagem. Não ousa analisar ninguém. Sinto vergonha quando me traio e explico alguma coisa. E tudo vem confuso. E minha voz se esconde. Tenho gaguejado também. Sempre a me desculpar pelo que ainda não sei. As forças lutam querendo se impor. Sou autoritária. Não, controladora. Perdoem-me por isso também. Quero tudo organizado em minha mente. Isso eu sei. Isso, eu não sei. Isso é útil. Isso não. Deleuze é bonito. Ele é branco, hétero e europeu. E eu o acho bonito. Talvez deva pedir desculpas por isso também. Eu também, Drummond, estou presa à vida e olho meus companheiros. O que fazer com todo o senso comum que me habita? Como rasgar os postulados que aniquilam o pensamento? A literatura é um prato cheio. Certamente que é. Quem como a arte pode compor tão bem com o pensamento sem imagem? Olha, Barros brincando com a imagem! Borges anuviando um conceito de Aleph! Clarice enlaçando eus em um tempo-espaço impossível!

Chegou minha criança. “Mamãe, eu sonhei que você era uma dobradora de natureza e eu e o papai era um só”. Que sonho lindo! Quem dobra a natureza é como uma deusa no *Minecraft*.

Não ousou te contar meu sonho, criança! Não ousou porque sou muito feliz e quando por um lapso vejo uma ameaça, mesmo que distante, sofro.

Eu pensei...

Pensei no Devir pesquisador. Devir pesquisa.

Qual é o lugar do campo teórico diante de minha questão investigativa? Caminhos a serem trilhados para chegar ao meu objeto. Ao visível e sensível. O algo que desejo investigar.

Olhei para dentro, contemplei e vi. O meu caminho precisa ser traçado, mas ainda não posso traçá-lo com traços visíveis. São muitas linhas, em várias direções. (Fugir a isso é desviar da vida?) Puro rizoma. Um labirinto. “Linhas de articulações ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18)

Agenciamentos em conexão com outros agenciamentos. E a minha escrita? Com o que funcionará? Em conexão com o quê meu texto irá passar intensidade? Em que multiplicidades minha escrita se introduz?

(...) multiplicidade, linha, estratos e segmentaridades, linhas de fuga e intensidades, agenciamentos maquínicos e seus diferentes tipos, os corpos sem órgãos e sua construção, sua seleção, o plano de consistência, as unidades de medida em cada caso. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 18)

Para Deleuze e Guattari, a única questão, quando se escreve, é saber com que outra máquina a máquina literária pode estar ligada, e deve ser ligada, para funcionar.

Ligar a máquina. Fazer funcionar a pesquisa.

Fiquei com essa questão... ligar minha máquina literária.

Levantei-me e fui à estante. Lá estava Baudelaire e *As Flores do Mal*. Livro preto, ar sinistro, com a foto do autor. Na contracapa o poeta dizia que

Todas as belezas contêm... alguma coisa de eterno e alguma coisa de transitório – de absoluto e de eterno. A beleza absoluta e eterna não existe... O elemento particular de cada beleza vem das paixões e como temos as nossas paixões particulares também temos a nossa beleza. (BAUDELAIRE, 1981, p. contracapa)

Achei engraçada a citação, lembrei-me de meu marido dizendo ao meu caçula que, para o sapo, o ideal de beleza é a sapa. Achei perfeito. Baudelaire e Voltaire em potente diálogo sobre a beleza.

Pensei no Flâneur...

Flâneur de Baudelaire. Esse eterno do transitório que está em constante busca pela experiência, com o dentro e o fora, esse que observa sem ser visto, que é observado sem perceber.

O Flâneur é um ser que vaga pelas ruas apenas a contemplar a vida, encanta-se com ela mas não a vive, pelo menos na produtividade do fazer definido pelo mundo capitalista. (...) ser flâneur “é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da população. Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Daí o desocupado flâneur ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas”. (RIO, 1997, p. 51).

Eu quero a experiência. A experiência do Flâneur. A filosofia de Deleuze. Mais tarde descobri que não busco experiências, mas experimentações.

(Deleuze não trabalha com a dimensão de experiência. Ele trabalha com a noção de experimentação. Para Deleuze a experimentação diferente da experiência é um processo involutivo. A experiência vem marcada como acúmulo de saberes. Tem sempre um saber que antecede a experiência. A ideia de experimentação é pensar que podemos vivenciar o espaço sensível, cotidiano, sem mediação de nenhuma ordem, sem ideias prévias, sem mediação de conceitos pré-estabelecidos. Por isso, quando empreendemos uma experimentação nós não saímos engrandecidos, não acumulamos fatores ou fatos para usarmos futuramente. A experimentação é um processo contínuo, infinito, que não chega a termo. Se confunde com o próprio pensamento e com a própria vida. Para Deleuze a experimentação está ligada a um empirismo radical, ligada a um processo de crença na imanência, no poder criador da vida. Quebrar com os pressupostos e vivenciar o campo empírico sem mediação de nenhuma ordem e... construir algo).³

Minha pesquisa sorria discretamente para mim, tímida em um cantinho da aula remota.

Construir algo.

Vivenciar o campo empírico.

Quebrar pressupostos.

Rasgar o guarda-sol.

Pensei na questão dos óculos teóricos que se ancoram também nos grupos de pesquisa nos quais nós estamos inseridos. Voltei-me ao Travessia Grupo de Pesquisa (PPGE/UFJF).

Um olhar para a pesquisa: do alto, de longe, de perto. Um olhar de flâneur, (por enquanto).

Pensei em nós pesquisadores da linha 3, do PPGE/UFJF. Um olhar que se recusa a perder a sua subjetividade. O desejo de experimentar cada detalhe de forma lenta e sensitiva. Somos flâneurs, sempre dispostos a descobrir coisas novas a partir daquilo que experimentamos. Não apenas interessados na arte, mas saboreando e indo além, pois amamos a novidade.

Nessa relação pesquisa-pesquisador, contemplação e ociosidade são fundamentais para a composição. Eu pensei de novo em nós pesquisadores... pensei no relato de uma professora que para finalizar sua pesquisa apenas dormia e finalizou. Escreveu a conclusão num sonho! pensei nesse ócio produtivo, no tempo necessário... esse amadurecimento que a pesquisa exige. Dizem que um excesso de ética produtiva inibe o espírito farejador. Creio nisso.

Por último, pensei também que preciso dissolver o EU. “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU”. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17) Estou no início...

Tesouros encontrados



Figura 4 – Batati sem os olhos – Fonte: acervo pessoal da autora

³ Pensado junto a Christian Vinci em <https://youtu.be/0jmrQSpBAF8>.

Certa vez, sumiram os olhos do Sr. Cabeça de batata. A família inteira procurou e procurou muito, mas não havia nem sinal deles.

O Batata era o brinquedo preferido do menino Ulisses e ele não se conformava em vê-lo sem seus olhinhos arregalados. “Coitado do *Batati*, não pode ver nada desse jeito!”, repetia o menino para a mamãe.

A mãe, tentando ser otimista dizia: “Não há com o que nos preocuparmos, os olhos não podem ter saído da casa sozinhos. Estão aqui dentro, vamos encontrá-los”

Mas ninguém os encontrava e passados muitos dias, uma desistência tácita abateu-se sobre todos e ninguém procurava mais já ensaiando um conformismo com a situação. E assim, o Batata viveu por anos sem seus olhos até que um dia, desfazendo-se de um velho móvel, os olhos apareceram, surgindo da total improbabilidade. E a alegria se fez!!!

Hoje, o Batata repousa entre aqueles que viraram recordação. Este é o fim da história dos olhos do Batata, mas em casa de crianças, as coisas somem e aparecem, às vezes desaparecem para sempre. E assim se deu novo evento...



Figura 5 – Batati com os olhos – Fonte: acervo pessoal da autora

Dessa vez o que sumiu foi o livro *Gemas e Pedras Preciosas*. Era objeto muito amado. O papai dera de presente para Ulisses este guia de pedras e o menino amava cada detalhe. Iria crescer e seria garimpeiro. Ficaria rico com um tesouro encontrado e a mamãe seria presenteada com um diamante de muitos quilates.

Mas, o livro desapareceu e... vamos lá... a família inteira procurando. A mamãe começou com a mesma conversa: “Livro não tem pernas. Está aqui dentro de casa. Vai aparecer uma hora ou outra”. Mas o menino não queria esperar anos como foi com os olhos do Batata.

E todos procuravam, principalmente as crianças.

Mamãe para estimular, ofereceu um prêmio para aquele que encontrasse o livro. As crianças não acharam justo apenas um ganhar o prêmio já que os dois estavam procurando, então combinaram de dividir o prêmio entre eles. E procuravam... e nada...

Um dia, mamãe estava trabalhando no escritório. Mediava uma mesa de discussões filosóficas em um encontro deleuziano e... no meio da conversa... uma algazarra invadiu o escritório. Bem no meio da fala da mamãe. As crianças gritavam eufóricas disputando quem daria a notícia primeiro: Encontraram o livro, o tesouro fora achado.

A mamãe tentou contê-los fazendo sinais com as mãos para além do alcance da câmera, mas a alegria impedia qualquer compreensão. “Achamos o livro, achamos!!!”

Mamãe sorriu. Alguns participantes do evento online sorriram também. O encontro teve que esperar. As crianças falaram, mamãe confirmou que daria o prêmio no dia seguinte e voltou para a mesa de discussões.

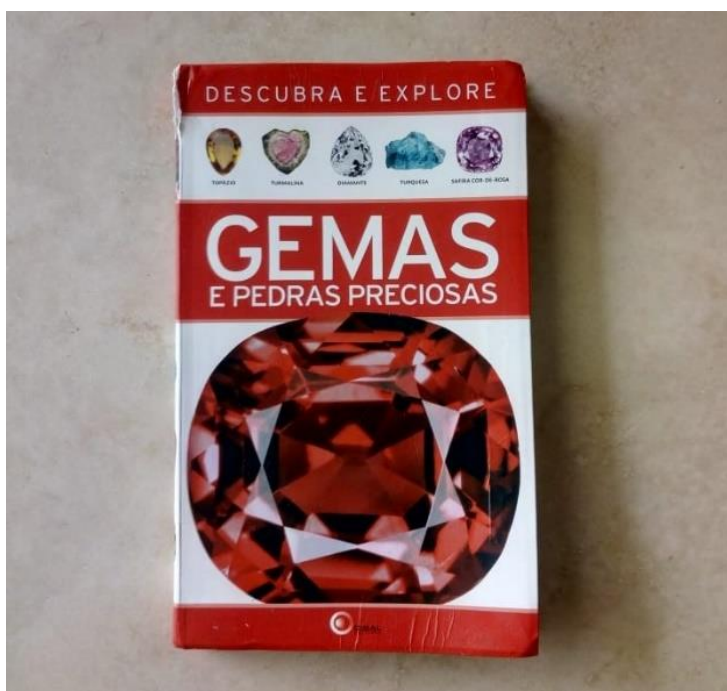


Figura 6 – Gemas e... – Fonte: acervo pessoal da autora

Referências

ANDRADE, C. D. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

BARROS, M. de. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.

BAUDELAIRE, C. *As flores do mal*. Tradução de Jamil Almansur Haddad. São Paulo: Editora Max Limonad, 1981.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

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

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. v. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996.

LAWRENCE. *O caos na poesia*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/405596819/Lawrence-caos-Em-Poesia>.

LEITE, M. V. *Como corpo lançado em sala de aula tornou-se patas ao chão, língua ao vento. Cartas, passeios e peles em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

MUNIZ, Vik. *Documentário Lixo Extraordinário*. Disponível em: https://youtu.be/JLTY7t8c_x0.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Organização de Raúl Antelo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. *Revista Iberoamericana de Educação*, n. 52, janeiro-abril, 2010, p. 1-80. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80013049002>.

PRADO, A. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Tradução de Bia Nunes de Souza. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

Sobre a autora

Júlia Maria Ferreira Leite. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Secretária Executiva Bilíngue do Governo Federal. E-mail: julia.ferreira@ufjf.edu.br.

A LEGITIMAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA NARRATIVA

LA LEGITIMACIÓN DEL CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE LA NARRATIVA

Julya Célia Vieira Fiorese¹

Resumo: O presente relato de experiência parte de uma escrita-narrativa como alternativa ao modelo branco, academicista e cientificista de se pensar a produção de conhecimento. Processo esse que resultou de provocações do xamã yanomami Davi Kopenawa em seu livro, de produção conjunta com Bruce Albert, "A Queda do Céu: Palavras de um xamã Yanomami" (2015). Assim, relato minha experiência formativa acerca desse tema e trago o diálogo com outras formas de se pensar a narratividade, podendo ser através de uma escrita de Si (Foucault, 2006) ou pela produção de Arpillera (Lima, 2018), por exemplo. Essa proposta de escrita da oralidade só é possível a partir de um processo dialógico em que se prioriza a abertura à alteridade e que envolve o existir e conhecer numa mesma dimensão. Isso nos permite captar elementos que compõem a experiência yanomami e que escapam à simples transcrição de ideias para o papel por Albert.

Palavras-chave: Narrativa; Yanomami; Kopenawa; Arpillera; escrita.

Resumen: El presente informe de experiencia se basa en una escritura narrativa como alternativa al modelo blanco, académico y científico de pensar en la producción de conocimiento. Este proceso fue el resultado de las provocaciones del chamán yanomami Davi Kopenawa en su libro, producido conjuntamente con Bruce Albert, "La caída del cielo: palabras de un chamán yanomami" (2015). Así, doy cuenta de mi experiencia formativa sobre este tema y traigo el diálogo con otras formas de pensar la narratividade, que puede ser a través de una escritura de Si (Foucault, 2006) o la producción de Arpillera (Lima, 2018), por ejemplo. Esta propuesta de escritura de la oralidad sólo es posible desde un proceso dialógico en el que se prioriza la apertura a la alteridad y que implica existir y conocer en una misma dimensión. Esto permite captar elementos que conforman la experiencia yanomami y que escapan a la simple transcripción de ideas al papel por parte de Albert.

Palabras clave: Narrativa; Yanomami; Kopenawa; Arpillera; escrita.

Começar a escrever é sempre um desafio. Por isso, decido iniciar este relato de experiência falando sobre a escolha do tema desta escrita e da forma com que penso que ela irá se manifestar. Esta escrita é resultado de uma análise individual - no que tange a singularidade que atravessa meu corpo - do processo de aprendizado vivido ao longo de parte deste período pandêmico em que se foi exigida da comunidade universitária, escolar e (parte) trabalhadora a experiência de uma atividade remota. Por isso se torna impossível desconsiderar que tais elementos estão atravessados neste exercício de produção de sentido daquilo que foi estudado neste contexto.

O tema em questão se deve a um processo vivido ao longo destes meses de isolamento social, que me levou a uma aproximação a assuntos como produção de subjetividade, corpo, escrita e processos cognitivos. Em uma das disciplinas que optei realizar nesta etapa, a avaliação passava pela escolha de uma manifestação artística para se relacionar à produção de subjetividade e, atravessada pelas ideias de Kopenawa (2015) e Lima (2018) – esta última relacionada à produção de Arpilleras² –, escolhi estudar a escrita como forma de narrativa de

¹ Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil.

² Entendendo Arpillera como um modo de resistência em forma de bordado que surgiu no Chile à época da Ditadura Militar chilena no exercício de Pinochet (Lima, 2018). O tema vem de uma das optativas realizadas neste semestre, em que estamos produzindo uma Arpillera.

si. Este tipo de escrita me fez encontrar uma forma de incluir tudo o que é ignorado pela academia nas produções e que muito tem a ver com Davi Kopenawa (2015).

A narrativa permite este vivenciar e legitimar as experiências descritas, permite o movimento de escrever a partir da oralidade. Por isso a minha recusa, antecipando às leitoras e leitores a minha proposta neste trabalho, em realizar uma escrita estritamente acadêmica, digo estritamente porque, por mais que haja a tentativa de se esquivar desse tipo de escrita, ela já foi incorporada em nós e recorreremos a ela.

A escrita, para mim, vem de um lugar terapêutico, um exercício de constituição de si à medida em que se dá conta daquilo que se escreve e se legitima narrativas que não seriam consideradas ou até mesmo enxergadas. Principalmente as que falam do feminino. Acredito que o escrever exige que eu me debruce sobre minha história e, assim, assumo ela, legítimo ela, faço ela ser contada. É nesse sentido que, para mim, a escrita pode se relacionar tanto com a produção de Arpillera. A resistência em forma de narrativas contadas pelas agulhas e linhas se relaciona com minha forma de narrar a minha história e das mulheres de minha família através da escrita. Histórias estas que não estão presentes nas produções acadêmicas. Produções que ignoram o corpo, ignoram as relações, ignoram o processo inventivo. É a partir dessa escrita que tento incorporar, acoplar com o meio, um pouco da imensidão do compor-se Yanomami narrado por Kopenawa (2015), deixar que suas palavras me atravessem.

Aproveito, assim, para afirmar o aspecto ético-político-estético que se pretende manifestar esta escrita, entendidos como um meio de experimentação da diferença, afirmação da alteridade e acionamento de processos inventivos – que trazem a possibilidade de criação de si através da construção dessas ideias (Macedo e Dimenstein 2009). Para isso, pretendo realizar uma escrita inventiva que dê lugar ao corpo, voz àquilo que me constitui e abertura a essa experiência com objetivo de trazer uma forma outra de legitimação do conhecimento, que não seja a do academicismo e cientificismo. Talvez o trabalho seja justamente esse, de uma tentativa a não cair num paradoxo baseado em um esforço de desvincular a legitimidade de um conhecimento à prática escrita acadêmica a partir do próprio exercício de se escrever. Quero ressaltar que a legitimidade não é aqui dada por mim, mas já está dada em si mesma, através do processo em que se vive a construção desse conhecimento.

Narro, assim, por exemplo, a produção do meu diário de campo ao longo da construção da Arpillera. Ele teve muita influência de uma escrita que passa pela oralidade, inspirada nas narrativas de Kopenawa, que legitimam os aspectos constituintes da experiência. Foi um processo de resgate da memória, de autoconhecimento e de se localizar no mundo. Trago um fragmento do meu diário de produção para explicitar como a narratividade acompanhou toda a construção da minha escrita-bordada:

“Concluo afirmando a potência que senti ao longo desse processo de resgate da memória, de rememorar e produzir sentido sobre esses pontos que me constituem, bem como minhas relações com meus familiares. Apesar de não ter falado sobre o processo estético da Arpillera neste documento, sinto que falei mais sobre ela do que qualquer outra coisa. Pensar em constituir uma Arpillera me fez sentar e organizar muitas questões. Agora pareço compreender mais. Agora me sinto mais próxima das disciplinas. Estou feliz!”.

Também teve influência de Foucault (2006) quando traz a proposta de uma escrita como uma prática de Cuidado de Si e que abre espaço para uma produção estética e de aumento da potência. Essa prática diz sobre um certo jogo de conhecer e cuidar (de Lemos, 2017) e, pela via ética, escutar e experimentar a diferença (Macedo e Dimenstein, 2009). É isto que tento constituir aqui. Uma escrita que forma um corpo, considerando os aspectos que são anteriores a qualquer coisa dada

sobre si. É reconhecer aquilo que *subjetivou* este corpo. É reconhecer as leituras e influências que antecederam. Desenhar nas “peles de papel” elementos que escapam à ordem da academia e que compõem a obra inteira de “A Queda do Céu: palavras de um xamã yanomami” (2015).

A preciosidade deste livro se dá pela potência que ele tem e que transmite. Em primeiro lugar porque a escrita tem uma estética que respeita e representa o processo da oralidade em que o texto foi produzido. Tal construção só foi possível a partir da oralidade. A riqueza dos relatos de Davi Kopenawa (2015) nos permite experienciar, quase que de forma presencial, suas falas. Mas não só isso. Os sentidos, a imaginação, o corpo, tudo é atravessado por essa outra experiência. Até mesmo a estrutura e organização do livro transmitem essa potência. É desta forma que o xamã se apropria da escrita dos brancos para justamente dar essa abertura à outra lógica de produção e legitimação de um conhecimento. Ele usa a escrita a seu favor. Ele não nos fala simplesmente através da nossa linguagem acadêmica e científica, mas subverte todos esses sentidos quando traz uma narrativa que permite a *experienciação*³ de uma outra epistemologia, de uma outra cosmovisão.

Bruce Albert (2015) não só transcreve as palavras de Davi de anos de conversas e vivências juntos, mas também localiza essas palavras, dá um chão e contexto para todos aqueles significados. Já no prólogo, Albert traz toda essa contextualização, fala sobre a vida de Kopenawa, sobre a história dos Yanomami no Brasil, sobre sua trajetória até seu encontro com Davi e o início de uma parceria e amizade. Ele fala sobre a produção do livro e também situa a grafia, pronúncia e glossário da escrita. Isso tudo evidencia uma tentativa de possibilitar a experiência através da leitura, não uma simples tradução e transcrição daquilo que foi dito pelo xamã. Esses elementos me permitiram mergulhar no universo Yanomami, como por exemplo, quando Albert (2015) traz a pronúncia da palavra “asi!”, que indica raiva, ou a descrição física de como se pronuncia alguma palavra na tradução para o francês, mostrando o movimento que os lábios fazem na pronúncia, por exemplo.

Logo depois, há uma série de mapas que servem, literalmente, para localizar, dar nome, dar lugar a esse grupo que tem sido alvo de genocídio há tantos anos. Essas imagens dão mais força aos escritos anteriores sobre a história dos Yanomami no Brasil. Outro elemento importante, além da preservação do modo de descrição das experiências de Davi Kopenawa por Bruce Albert, este preserva também os desenhos realizados pelo líder yanomami.

Essa responsabilidade de Albert (2015) com a legitimidade de um certo exercício da oralidade pode ser percebida, também, neste trecho a seguir:

É oferecendo-as ao leitor assim, antes de qualquer comentário, em toda a potência de sua alteridade singular, que espero ter honrado o melhor que pude a tarefa de que ele me incumbiu, de fazer com que suas palavras fossem ouvidas e tivessem efeito em nosso mundo.(Albert; Kopenawa, 2015, p. 51).

Mas essa postura também foi fruto de um processo. Assim como todo o trabalho de escrita, que foi através de um exercício de Albert se debruçar sobre as gravações e anotações de anos de vivência com Davi, esse posicionamento de uma escrita responsável e que levasse todos os detalhes da narrativa de Kopenawa aos brancos também veio de uma iniciativa do mesmo. Como afirmado numa entrevista realizada em 17/10/18 para Souza e Nazareno (2020), o xamã diz que:

³ Larrosa (2002) traz a experiência como aprendizado, em contraponto com a simples informação, como aquilo que nos passa, nos atravessa, sem a finalidade do “o que” se passa. É a partir desse sentido que trago *experienciação*, um processo que envolve intrínseca e integralmente o existir e conhecer.

“O Bruce fez o documento dele, escreveu, peguei, abri, aí eu vi o nome do Yanomami falando ele contando pra nós, pro branco, sobre nós... Yanomami vive assim, Yanomami come macaco, Yanomami é povo nômade e só caça pesca e trabalha só isso. Então eu não gostei. Aí eu reclamei: “Olha, Bruce, você não consultou, você nem consultou de mim... aí ele: “Por quê?”. Porque você entrou assim, é, sem permissão da comunidade, eu tava na outra aldeia, ele entrou na outra comunidade [...] então eu comecei a conversar com ele: “Agora tu vai, então eu vou deixar como você escreveu... fazer assim você vai me ajudar... quem vai contar sou eu não é tu... tu não é Yanomami, tu não nasceu na terra Yanomami, não. Você nasceu na França, então você aprendeu a nossa língua, você conheceu a nossa língua yanomami... você vai me ajudar aí”... demorou pouco, ele ficou triste ((Kopenawa sorri)), ficou triste e depois resolveu pensar, resolveu pensar e pra é... ele falou: “Toma... como você vai escrever?”. “Eu vou gravar com o gravador, compra gravador, aí traz aqui na comunidade, nós vamo senta só nós dois”... Aí nós fizemos assim, aí eu fiquei preocupado: “Então quem vai contar histórico conhecimento do povo Yanomami sou eu, não é tu, você já fez, você conta a conhecimento da cidade capital... do que você conhece. Quem conhece essa floresta, o conhecimento do povo Yanomami, sou eu.” (SOUZA, 2020, p. 12).

Tendo esses elementos como fundamentais de uma perpetuação de costumes e tradições, somados à oralidade, Kopenawa (2015) faz uma crítica ao modo como os brancos precisam da escrita como uma forma de legitimar um certo conhecimento. E este é um ponto importante para aquilo que tenho tentado construir. Kopenawa (2015) ressalta o papel desta produção numa lógica macropolítica, que não se separa da micropolítica. O objetivo da escrita do livro partiu de uma necessidade de se narrar a nós, brancos, através da nossa linguagem - a escrita -, a história dos Yanomami, que pode ser semelhante à de outros povos da terra. De forma autônoma e desapegada, o xamã diz a Albert: “Você desenhou e fixou essas palavras em peles de papel, como pedi. Elas partiram, afastaram-se de mim. Agora desejo que elas se dividam e se espalhem bem longe, para serem realmente ouvidas.” (Albert; Kopenawa, 2015, p. 64)

O modelo da escrita em relatos traz esse tom de narrativa falado anteriormente. Porém, tal produção se deu ao longo de muitos anos e como resultado de um processo extremamente dialógico. Pode-se perceber frequentemente um exercício de uma oralidade e escrita que se dão de forma complementar e constantemente atravessados pelos discursos cruzados entre o xamã e o antropólogo, bem como os aspectos que os compõem. “Os relatos dos episódios cruciais de sua vida mesclam inextricavelmente história pessoal e destino coletivo.” (Albert; Kopenawa, 2015, p. 50)

Já caminhando para o final desta escrita, porém sem o sentimento de conclusão ou de esgotamento daquilo que foi produzido, gostaria de trazer alguns elementos marcantes nesse processo e que, com certeza, continuarão perpetuando de diversas formas de provocações em mim. Uma característica do xamã, dentre tantas, que me capturou foi sua postura ético-política, que dá lugar à alteridade, ao diferente. Penso no xamã como referência justamente neste sentido de abertura, não como uma tentativa de minha conversão ao xamanismo, pelo menos não como na lógica cristã de conversão. Mas aprendendo com ele e abrindo espaço para uma outra cosmovisão, que não é a da destruição, da colonização, da supremacia, do egocentrismo e da individualidade. A proposta macropolítica de que ele traz se manifesta justamente no coletivo, nas consequências que vem para os brancos, para os povos da terra e para todos, humanos e não-humanos.

Saio desta leitura e escrita outra. Me sinto afetada, tocada, atravessada. Acredito que era isso que o xamã tinha em mente quando doou sua narrativa a nós. Sinto que compreendi um pouco da magnitude de uma questão tão complexa. Já me sinto mudada. É encantador como ele tem esse dom e me sinto mais potente em me abrir para essa visão de mundo outra e compreender a expressão

singular em nossas diferenças. Diferenças estas que não falam sobre ele ser Yanomami e eu ser branca somente e prioritariamente, mas fala sobre essa possibilidade de abertura e afirmação da vida.

É lindo quando Viveiros de Castro (2006) diz que Kopenawa é “uma *forma* xamânica em si mesma, um exemplo de xamanismo em ação, no qual um xamã tanto fala sobre os espíritos para os Brancos, como sobre os Brancos a partir dos espíritos” (Castro, 2006, p. 320). Longe de se romantizar este trecho, a beleza vem justamente de se evidenciar o lugar do qual o xamã parte, que é outro, e se afirmar nessa diferença.

A existência dessa experiência se dá justamente no fato de não ser interpretada para e pelos brancos. E um sentimento presente na escrita deste texto é o de tentar legitimar uma compreensão da experiência trazida pelo livro “A Queda do Céu” (2015) através da escrita, caindo naquilo que Kopenawa (2015) traz afirmando que nós brancos precisamos desenhar nossas palavras porque elas são cheias de esquecimento. Assim, meu esforço se inclina para uma legitimação da experiência Yanomami, e não de minha compreensão sobre ela.

No mais, foi uma escrita ao mesmo tempo suave e pesada. Por mais que o objetivo e a tentativa fossem de uma produção estética inventiva, como falado no começo do texto, ainda há certo estranhamento de uma produção assim na academia. Tudo isso somado a uma experiência nova de contato com leituras de Kopenawa e sobre os yanomami, assumo o peso que essa escrita teve em alguns momentos. Nessa tentativa de realizar uma escrita inventiva e aberta, às vezes senti que essa descrição do processo e do contexto de produção poderiam ser um tipo de desperdício de páginas que poderiam ter sido usadas para elementos mais acadêmicos e científicos, ou até mesmo dar o sentimento de uma certa saturação de informações. Mas mesmo com essa sensação de insegurança, de um texto talvez informal, com ideias jogadas e talvez não tão bem estruturadas pela falta de experiência em escrever narrativas, sinto que tudo isso contribuiu para um processo de aprendizagem ético e me sinto bem. Tentei aqui um exercício de, porque não dizer, bordar palavras como na Arpillera; de desenhar palavras em peles de papel, como os Yanomami; de narrar palavras, como Kopenawa, em uma investida de produzir algo coletivo que afirme a alteridade. Por isso finalizo não com as minhas palavras, mas perpetuando essa tarefa de fazer com que as palavras dos yanomami sejam ouvidas, com um trecho do início do livro, Kopenawa, que é a narrativa incorporada, diz que:

“A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. (...) A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. (...) Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar.” (Albert; Kopenawa, 2015, p. 6).

Referências

- BASTOS, R. K. L. A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. *Sísifo*, Feira de Santana, v. 1, n. 5, 2017.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação* [online], n. 19, p. 20-28, 2002.
- DE CASTRO, E. V. A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos. *Cadernos de Campo*, São Paulo, 1991, n. 15 (14-15), p. 319-338, 2006.

FOUCAULT, M. Ética, sexualidade, política. In: MOTTA, M. B. (Org.). *Ditos e Escritos V* Tradução de: Elisa Monteiro Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

KOPENAWA, D; ALBERT, B. Kopenawa, Davi, and Bruce Albert. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

LIMA, M. D. S. P. *Arpilleras: o bordado como performance cultural chilena, em favor do drama social*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, Goiânia, 2018.

MACEDO, J. P; DIMENSTEIN, M. (2009). Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. *Mental*, n. 7 (12), 153-166.

SOUZA, K. A. A; NAZARENO, E. “Experiências indígenas Com a Escrita: apropriação, Impasses, Desafios E Possibilidades: Educação Intercultural E ‘A Queda Do Céu’”. *Articulando E Construindo Saberes*, v. 5, 2020.

Sobre a autora

Julya Célia Vieira Fiorese. Graduanda de Psicologia pela UFES.

E-mail: julyafiorese@hotmail.com.